



Enfants intellectuellement précoces au sein du système scolaire : de la théorie à la réalité

Loriane Guiboux

► To cite this version:

Loriane Guiboux. Enfants intellectuellement précoces au sein du système scolaire : de la théorie à la réalité. Education. 2014. dumas-01330138

HAL Id: dumas-01330138

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01330138>

Submitted on 10 Jun 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial| 4.0 International License

Enfants intellectuellement précoces au sein du système scolaire : De la théorie à la réalité

Loriane GUIBOUX

Directrice de mémoire : Sylvie CÈBE

2013-2014

ESPE Clermont-Auvergne

Université Blaise Pascal

Remerciements

Mes remerciements s'adressent en premier lieu à ma directrice de mémoire, Madame Sylvie Cèbe, docteur en psychologie de l'enfant et de l'adolescent, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université Blaise Pascal et chercheuse au laboratoire ACTé de Clermont-Ferrand, pour la confiance qu'elle m'a témoignée dans le choix d'un tel sujet, les encouragements et les conseils qu'elle m'a donnés ainsi que son accompagnement dans la réalisation de ce mémoire.

Je souhaite remercier également Madame Mireille Roger, directrice et fondatrice de l'école des enfants intellectuellement précoces et enseignante à l'école en classe de primaire et secondaire, pour son accueil chaleureux, sa disponibilité ainsi que tous les conseils et différents regards qu'elle a pu m'apporter.

Un grand merci à l'ensemble des professeurs et intervenants qui m'ont admis dans leurs cours et bien sûr aux élèves pour avoir accepté ma présence et mon regard sur leur travail, car sans eux, ce mémoire n'aurait jamais pu voir le jour.

Pour finir, je tiens à remercier tout particulièrement mon « *comité de relecture* » et mes proches pour leur soutien et leurs encouragements.

« Tu me dis, j'oublie, tu m'enseignes, je me souviens, tu m'impliques, j'apprends. »

Benjamin Franklin

Résumé

Problématique :

Les pratiques d'enseignement mises en œuvre dans une école spécialisée pour élèves intellectuellement précoces sont-elles adaptées aux besoins des élèves tels que listés en première partie ?

Issue :

Are the teaching practices implemented in a specialized school to gifted pupils adapted to pupils' needs as listed in the first part?

Résumé :

Les questionnements à propos de la scolarisation des élèves intellectuellement précoces se développent depuis quelques années à l'initiative tant des parents, des enseignants que de l'éducation nationale.

Ce mémoire interroge l'efficacité des pratiques pédagogiques mises en œuvre pour les élèves intellectuellement précoces, en prenant pour support 100 heures d'observation participantes réalisées au sein d'une école spécialisée pour élèves intellectuellement précoces. Il propose un état des lieux des principales caractéristiques de ces élèves, des exemples concrets de situation de classe ainsi que des propositions d'adaptations pédagogiques.

Summary:

The questions about the schooling of gifted pupils are developing from several years at the initiative of parents, teachers and even the national education.

This essay examines the effectiveness of educational practices implemented for the gifted pupils. It is based on a 100 hours-observation carried out on a segregated school to gifted pupils. It makes an inventory of these pupils' main features, with concrete examples of classes as well as propositions of pedagogical adaptations.

Mots clés : élèves intellectuellement précoces, surdoués, haut potentiel, besoins éducatifs particuliers, scolarisation, pratiques d'enseignement, difficultés scolaires, adaptations

Keywords : Intellectually precocious, prodigies, gifted child, high potential, special educational needs, schooling, teaching practices, learning difficulties

Sommaire

Introduction	6
1. D'une place pour les enfants intellectuellement précoces à leurs identifications	9
1.1. Quelle est la place des enfants intellectuellement précoces dans l'école française aujourd'hui ?	9
1.2. De la désignation des enfants intellectuellement précoces à leurs identifications	12
2. Des caractéristiques des enfants intellectuellement précoces à leurs besoins éducatifs particuliers	20
2.1. Des caractéristiques intellectuelles liées à la constitution même de l'individu : les apports de la science.....	20
2.2. Des caractéristiques nécessitant la prise en compte de besoins éducatifs particuliers	22
3. Problématisation et hypothèses	30
4. Méthodologie et terrain d'étude.....	32
4.1. Le choix du terrain	32
4.2. Données recueillies	32
4.3. Présentation du terrain : une école pour enfants intellectuellement précoces.....	33
5. Résultats : de la théorie à la réalité	37
5.1. Une dyssynchronie du développement.....	37
5.2. Une pensée en arborescence	39
5.3. Une « petite » zone proximale de développement	40
5.4. Une résistance aux contraintes et frustrations	41
5.5. Un besoin de tester l'adulte en permanence.....	42
5.6. Des capacités de mémorisation développées	45
5.7. Une difficulté de compréhension des consignes	47
5.8. Des capacités attentionnelles fragiles	48
5.9. Des difficultés d'organisation	51
5.10. En conclusion.....	51
6. Des propositions pédagogiques en réponse aux besoins éducatifs particuliers de ces élèves....	52
6.1. Des situations de classes à proscrire	52
6.2. Des choix pédagogiques et organisationnels spécifiques.....	53
6.3. Des approches spécifiques en réponse aux caractéristiques et besoins éducatifs particuliers	59
Conclusion.....	63
Références bibliographiques	65
Table des matières	67

Introduction

Pourquoi parler des enfants intellectuellement précoces dans le cadre d'un master portant sur l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers ? C'est une question délicate à laquelle je vais tenter d'apporter une réponse dans cette phase introductive.

Cette question, à elle seule, soulève deux problématiques : une thématique purement scientifique, avec le rapprochement de la notion de besoins éducatifs particuliers avec celle d'enfants intellectuellement précoces qui sera développée dans la première partie de ce mémoire, associée à une thématique plus personnelle dans le choix d'un tel sujet aujourd'hui largement médiatisé.

En effet, lorsque l'on s'attarde aux propos tenus par la presse et les médias, j'exclus volontairement les articles scientifiques, les enfants intellectuellement précoces sont, à certaines périodes clés, au centre des préoccupations, lors des examens nationaux ou en début d'année par exemple. Je renvoie, par exemple, à un article du quotidien 20 minutes du 5 septembre 2013 intitulé « *L'art de repérer les petits surdoués* » (Bancaud, 2013). Systématiquement, les journaux titrent et mettent en avant, aux heures de grandes écoutes, l'élève le plus jeune à passer le baccalauréat ou le brevet des collèges qui presque toujours est un enfant précoce.

Lorsque je vois ce type de reportages ou lis ce type d'article, je m'interroge à propos de l'image renvoyée à la société sur ces enfants intellectuellement précoces. Une image qui, lorsqu'elle porte sur l'obtention d'un examen ou d'un concours, est une image de réussite, au moins sur le plan éducatif. En effet, après la vision d'un tel reportage, qui ne se dit pas, alors qu'il ne sait pas si son enfant, son neveu... obtiendra un jour le baccalauréat, que c'est réellement une chance d'avoir un enfant précoce ? Combien de familles accompagnant un enfant intellectuellement précoce ont été confrontées à des réactions de ce type : « *Oh, si vous saviez comme je rêverais d'avoir un enfant précoce* », ou encore « *Mais vous savez ? Tous les parents pensent que leur enfant est précoce !* ».

Par cette simple image ou représentation de l'enfant précoce dans la société, nous touchons du doigt le nœud central de la scolarité de ces enfants. Pourquoi, alors qu'ils sont symbole de réussite, auraient-ils des besoins éducatifs particuliers ? Pourquoi leur singularité devrait-elle être prise en compte ? Et pourquoi, aux yeux de la société et des acteurs de l'école, consacrer du temps à la formation des professionnels de l'éducation qu'ils soient, enseignants, psychologues scolaires, conseillers pédagogiques... alors que celui qu'on alloue à la prise en charge des élèves reconnus comme présentant un handicap est loin d'être suffisant ?

Là est l'une des problématiques éducatives du 21^e siècle, en lien avec la prise en compte de la notion des élèves à besoins éducatifs particuliers, suite notamment aux évolutions législatives que j'approfondirai dans ma première partie.

Lorsque j'ai commencé ma réflexion sur le sujet de l'accompagnement éducatif et pédagogique des enfants intellectuellement précoces, j'étais moi-même sensibilisée, dans mon environnement personnel, à la problématique de la scolarisation de ces élèves et n'avais déjà plus cette image de réussite éducative et de parcours tout tracé au sein de l'école, un baccalauréat en poche avec deux ans d'avance.

Je connaissais de près le parcours mené par la plupart des parents d'un enfant intellectuellement précoce pour faire reconnaître la singularité de celui-ci, pour parvenir tant bien que mal à lui faire poursuivre une scolarité la plus proche de la scolarité dite ordinaire et obtenir des compensations et des aménagements pédagogiques adaptés à ses besoins.

Je connaissais aussi la difficulté qu'il y a à être confronté au regard des autres, aux préjugés que j'ai exposés plus haut, venant de parents d'élèves, de proches et même trop souvent de l'institution et du corps enseignant. Je connaissais aussi le combat que la plupart des parents d'enfant intellectuellement précoce a dû mener pour faire reconnaître un droit à l'accompagnement de leur enfant et pour que ce dernier ne leur dise plus le soir « *Maman, j'ai envie de mourir... je ne vois pas la peine de vivre... c'est trop dur... je ne veux plus aller à l'école. Si je dois faire semblant toute ma vie, je n'en vois pas la peine... tu comprends ? Est-ce que tu me comprends ?* » Cette dernière question est pour moi essentielle dans la prise en compte de ces enfants, car, quand ils se sentent compris, une partie du travail est effectuée pour les ramener à l'école, au quotidien ou tout simplement à la vie.

Ce que je soutiens ici n'est pas seulement issu de mon expérience familiale et personnelle, mais aussi des témoignages de parents que j'ai pu rencontrer sur le terrain qui, avec courage, mais sans vraiment en avoir le choix, ont beaucoup donné, en sacrifiant pour certains leur métier ou leur vie personnelle pour essayer de ramener leur enfant vers la vie et vers l'envie d'apprendre, de se construire et d'apporter sa pierre à la société.

C'est pour que ces enfants et leurs familles soient entendus et aidés que j'ai choisi de m'interroger sur l'accompagnement, la prise en charge et la scolarisation des enfants intellectuellement précoces.

Après une brève présentation de l'évolution législative et de l'impact de la notion de besoins éducatifs particuliers sur l'accompagnement des élèves intellectuellement précoces, j'exposerai leurs caractéristiques et leurs besoins éducatifs particuliers tels qu'ils sont décrits dans la littérature scientifique. Je m'attacherai ensuite à confronter ces données à une réalité de terrain et tenterai d'apporter des pistes pédagogiques possibles pour rapprocher ces enfants si singuliers du système scolaire français.

Je finirai cette introduction par une idée forte qui me tient particulièrement à cœur, en citant Olivier Revol qui, dans son livre, « *Même pas grave ! L'échec scolaire ça se soigne* », titre qui laisse entendre que l'échec scolaire est une maladie... mets en avant que « *Les enfants précoces ne sont pas tout à fait des enfants comme les autres, mais comme les autres ce sont des enfants* » (2006, p.139).

Il est en effet important d'insister sur le fait que les enfants précoces ne sont pas des enfants comme les autres par la nature même de leur fonctionnement intellectuel singulier qui fait que, très souvent, ils ne rentrent pas dans la norme. Cependant, même s'ils ont un mode de pensée se rapprochant plutôt de celui des adultes, ce sont avant tous des enfants qui découvrent la vie, qui n'ont pas que des besoins, mais ont aussi des rêves, des envies (Gardou, 2013) et qui ont besoin, comme les autres, de bénéficier d'une scolarisation adaptée, d'être protégés, d'être aimés...

1. D'une place pour les enfants intellectuellement précoces à leurs identifications

1.1. Quelle est la place des enfants intellectuellement précoces dans l'école française aujourd'hui ?

Cette première question est essentielle, car à elle seule, elle pose la question de la place des enfants intellectuellement précoces au sein de notre école, mais aussi celle, plus générale, de la place des enfants à besoins éducatifs particuliers ; place qui a fortement changé depuis plusieurs siècles et notamment à compter de 2005 avec l'idée de l'inclusion de l'ensemble des élèves.

1.1.1. D'une conception de handicap à celle de besoins éducatifs particuliers

La place et la considération des élèves à besoins éducatifs ont considérablement évolué dans la société, avec une volonté de mettre en place une école inclusive. Cette dernière, reposant sur l'idée de partir des besoins des élèves et de les prendre en compte dans un cadre ordinaire, est née suite à un changement en profondeur de l'école ancrée dans un passé et des pratiques.

1.1.1.1. La naissance d'un concept de besoins éducatifs particuliers

Le concept de « *besoins éducatifs particuliers* », né à la fin des années 70 en Angleterre à la suite du rapport Warnock (1978), permet de penser la différence en fonction de la difficulté scolaire et non en fonction de l'incapacité à l'origine de la difficulté. « *Il affirme la nécessité d'une individualisation au travers du terme "particulier", pointant ainsi la singularité de chaque être.* » (Louis & Ramond, 2007, p. 81).

Il donne la possibilité de classer les élèves par catégories de besoins et non par types de handicaps, ce qui semble plus pertinent pour mettre en place des adaptations – tant didactiques et pédagogiques qu'organisationnelles ou structurelles – capables de répondre aux besoins.

« Il met en exergue l'aspect des besoins éducatifs, enjoignant au système et à ses acteurs de prendre en compte non seulement des données générales, comme la psychopédagogie, la sociologie, la transmission des contenus de programmes, valables pour tout élève supposé avoir appris "son métier d'élève", mais à identifier, sur le plan éducatif au sens large, des facettes individuelles, des nœuds de souffrance ou de potentialités, des désavantages ou des centres d'intérêt, qui ne sont pas actualisés, qui génèrent des difficultés rendant nécessaire la mise en place d'adaptations pédagogiques afin de prévenir, d'éviter les spirales de désinvestissement scolaire, voire d'échec, ou d'y remédier » (Louis & Ramond, 2007, p. 81).

1.1.1.2. Une évolution législative en trois temps

Avant de parler d'élèves à besoins éducatifs particuliers, trois périodes ou espaces-temps peuvent être définis dans l'évolution de la place des enfants handicapés dans la société et dans la façon de les penser au sein de l'École. En effet, avant 1975, la plupart étaient scolarisés dans des structures ou des établissements séparés. Cette séparation reposait sur l'idée que seules des écoles spécialisées pouvaient apporter des réponses extraordinaires à ces enfants qui sortaient de l'ordinaire. Dans cette idée d'anormalité, une large place était laissée à la prise en charge thérapeutique pour répondre à leurs besoins médicaux.

L'évolution de la législation concernant la prise en charge des personnes handicapées avec la loi n° 75-534 du 30 juin 1975 (*Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées*, 1975), introduit la notion d'intégration des personnes handicapées dans la société. Cette loi *« pose les droits de la personne handicapée, et notamment la notion de maintien en milieu ordinaire chaque fois que possible : l'intégration scolaire trouve là son fondement juridique. »* (Didier-Courbin & Gilbert, 2005, p. 211).

Il faudra cependant attendre 1981 et le Congrès américain pour que l'élève intellectuellement précoce soit reconnu comme un élève différent devant bénéficier d'un accompagnement spécifique.

L'évolution de la considération, au sein de la société, de la personne en situation de handicap par la notion d'intégration, ne prend cependant pas en compte les possibilités d'adaptation de l'environnement de l'élève (mise en place d'objectifs pédagogiques différenciés...), mais seulement ses capacités à pouvoir s'y intégrer. *« La "discrimination positive" est en effet entièrement centrée sur la personne elle-même, occultant assez largement le rôle de l'environnement, avec une tendance à négliger les actions que l'on pourrait avoir sur cet environnement ».* (Didier-Courbin & Gilbert, 2005, p. 212).

Aussi, la loi du 11 février 2005 (*Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, 2005), qui vise la réussite de tous les élèves par la mise en place d'un accompagnement personnalisé, introduit-elle une opposition de paradigmes dans la façon de penser les élèves. L'école inclusive est décrite comme respectant des principes de droits des personnes, de posture éthique, et les défenseurs de cette école considèrent que la norme est la différence, et non l'uniformité (Thomazet, 2010), que la situation de handicap prend naissance dans la rencontre d'une personne avec une situation. Autrement dit, la situation de handicap (vs la participation sociale) est toujours le résultat de l'interaction entre les capacités-incapacités de la personne (facteurs personnels) et les facilitateurs-obstacles que l'environnement lui apporte ou lui oppose (Paour, 2014).

Cette évolution législative vise la mise en place d'une école égalitaire, mais ouvre surtout un droit à compensations pour les élèves handicapés afin de leur permettre de remplir leur rôle social – pour eux, leur rôle d'élève – d'apprendre. En cela, les adaptations ou les aménagements peuvent porter soit sur les environnements scolaires, soit sur la manière de concevoir et de proposer un mode de guidage, des pratiques d'enseignement, des activités et des tâches capables de provoquer les apprentissages. Ces compensations s'adressent, en théorie, à tous les élèves présentant un handicap, qu'il soit physique, sensoriel ou mental, catégorie qui comprend bien évidemment les élèves intellectuellement précoces.

1.1.2. D'une législation pour tous à une législation spécifique

La notion de handicap associée au terme de surdoué est introduite par Chauvin (1975 cité par Bert, 2003). Pour lui, les surdoués bénéficieraient d'un QI exceptionnellement élevé entraînant une différence telle qu'elle leur permettrait d'être reconnu en tant que personnes handicapées.

Il faut cependant attendre le 23 avril 2005 avec la loi n° 2005-380 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, pour que les enfants intellectuellement précoces soient cités dans la catégorie des « *élèves à besoins particuliers* » et puissent bénéficier, à ce titre, de compensations.

Par exemple, l'article L. 332-4 du code de l'éducation, modifié par la loi n° 2011-893 du 28 juillet 2011 précise que « *des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève¹* ».

Il est donc aujourd'hui du devoir de l'École d'appliquer le droit accordé à ces élèves en leur proposant une prise en charge ou un accompagnement à la mesure de leur singularité. Cependant, si l'on veut adapter les pratiques d'enseignement au sein des classes, il faut d'abord connaître leurs spécificités et leurs caractéristiques pour ensuite statuer sur leurs besoins éducatifs particuliers.

1.2. De la désignation des enfants intellectuellement précoces à leurs identifications

1.2.1. Quels termes utiliser pour désigner les enfants intellectuellement précoces ?

Définir la précocité intellectuelle n'est pas chose facile. En effet, plusieurs termes existent et sont couramment utilisés, mais font chacun référence à une conception théorique particulière. Ces termes sont employés dans différents ouvrages par des auteurs qui, en fonction de leurs sensibilités ou du contexte de leurs écrits, choisissent d'utiliser l'un ou l'autre, ou encore, parfois d'en inventer ou d'en créer un autre. C'est ce que fait Siaud-Facchin (2008) en désignant ces enfants par le terme de « *zèbres* », car, selon elle, le zèbre est un :

« animal différent, cet équidé qui est le seul que l'homme ne peut apprivoiser, qui se distingue nettement des autres dans la savane tout en utilisant ses rayures pour se dissimuler, qui a besoin des autres pour vivre et prend un soin très important de ses petits, qui est tellement différent tout en étant pareil. » (Siaud-Facchin, 2008, p. 22)

J'insisterai ici sur l'idée que l'homme ne peut pas apprivoiser le zèbre, car celle-ci nous permet d'entrevoir la difficulté que l'on peut avoir pour comprendre un enfant intellectuellement précoce.

¹

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000024422149&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20111018&oldAction=rechCodeArticle>

La seconde caractéristique sur laquelle je m'attarderai est celle évoquée par Siaud-Fachin quand elle évoque la possibilité pour le zèbre de se dissimuler. On entrevoit ici deux difficultés pour leur scolarisation : la difficulté pour l'enseignant de les apprivoiser et de les faire entrer dans le processus de socialisation collective, mais aussi l'envie qu'ont le plus souvent ces élèves de se rapprocher au maximum de la vie collective (« *qui a besoin des autres pour vivre* »).

J'ajouterai que l'idée que le zèbre soit un être à la fois « *très différent des autres tout en étant pareil* » peut s'appliquer pour chacun d'entre nous dans la mesure où nous sommes tous différents, mais sommes tous des hommes. Ainsi, aussi différents que l'on puisse être, nous avons toujours des caractéristiques communes avec l'autre qui font que nous appartenons à une même société.

Ce terme de « *zèbre* » utilisé pour désigner ces enfants intellectuellement précoces est un terme choisi par un auteur, Siaud-Fachin, cependant d'autres termes sont repris plus communément par les chercheurs, avec pour chacun d'eux leurs propres origines et connotations. Dans cette partie, quatre termes pour désigner l'enfant intellectuellement précoce seront abordés. Celui-ci même, mais aussi le terme d'enfant doué ou surdoué, d'enfant prodige ou encore d'enfant à haut potentiel.

1.2.1.1. Enfant surdoué ou doué

Les acceptions les plus employées pour désigner l'enfant intellectuellement précoce sont les termes « *doué* » et « *surdoué* ». Ce premier terme « *doué* » fait référence au don. L'employer revient à faire l'hypothèse que l'enfant serait « *caractérisé par un don, c'est-à-dire par une aptitude particulière, qui n'est pas partagée par d'autres ou tout au moins qui ne l'est seulement que par une minorité* » (Louis, 2010, p. 7). Ce « *don* » ne viendrait pas de l'enfant lui-même et correspondrait à une aptitude ou une compétence particulière qui le caractériserait lui et pas un autre.

Tout comme le terme d'enfant « *doué* », le terme de surdoué « *évoque l'idée que l'enfant a reçu un cadeau, un don, que la plupart des enfants n'ont pas eu* » (Lubart, 2006, p. 12). Cependant, lorsque l'on parle d'enfant surdoué, la dimension est encore différente puisque l'enfant passe de la possession d'un don à celle d'un sur-don, ou d'un don supérieur, ce qui le place au-dessus des autres : « *le surdouement place aussi l'enfant dans un contexte de favoritisme, voire d'élitisme, dans la mesure où il y a sur-don.* » (Louis, 2010, p. 8)

Bien que le fait de recevoir quelque chose en plus les handicape par une idée de « *trop-plein* » ou de « *déséquilibre* » comme c'est le cas pour les personnes présentant un syndrome de Down, je n'utiliserai pas ce terme pour désigner les enfants intellectuellement précoces dans ce mémoire. En effet, l'ambiguïté de ce terme persiste, et, me plaçant du côté de la difficulté scolaire et des besoins éducatifs particuliers, il semble difficile de mettre en évidence le besoin crucial de prise en compte de ces enfants dans notre société, si on les considère comme étant sur-doués et donc dans l'idée qu'ils ont reçu un cadeau ou du moins quelque chose en plus que les autres. Aussi, afin d'éviter des confusions en terme de conception, je préfère ne pas utiliser ce terme pour les désigner.

1.2.1.2. *Enfant prodige*

Pour faire suite au terme de surdoué, je m'attacherai à définir le terme d'enfant prodige. L'attribut « *prodige* » désigne quelqu'un qui possède « *un cas extrême de talent dans une tâche ou un domaine bien précis* » (Lubart, 2006, p. 13). Cette idée de talent rejoint de près l'idée de don, mais restreint ce don à une tâche ou un domaine précis. On a alors une limitation de ce talent et l'idée d'une spécialisation que l'on retrouvera dans la description des caractéristiques de ces enfants qui se spécialisent en fonction de leurs intérêts dans des domaines spécifiques dans lesquels ils deviennent de véritables experts et... intarissables.

Cependant ce terme renvoie aux enfants prodiges, comme Mozart, qui ont très tôt exprimé leur talent dans un domaine, ici la musique. Aussi ce terme est-il pour moi davantage associé à l'idée de réussite dans un domaine précis et risque d'occulter le fait que certains enfants intellectuellement précoces ont une intelligence relativement homogène et n'excellent pas dans un domaine particulier. Ce terme n'est donc pas adapté aux spécificités de tous les enfants.

Lorsque l'on définit le « *talent* » comme la capacité à faire preuve de hautes performances à plusieurs occasions, on peut se poser la question de l'utilisation du terme de « *haut potentiel* » pour désigner ces enfants intellectuellement précoces.

1.2.1.3. *Enfant à haut potentiel*

Le terme de « *haut potentiel* » peut être défini comme la « *différence entre une aptitude ou une capacité pouvant être mise en œuvre si la situation s'y prête et une performance, qui est la concrétisation d'une aptitude dans la réalisation d'une activité* » (Lubart, 2006, p. 13).

Autrement dit, ce dernier est mis en opposition avec celui de « *performance* » dans la mesure où cette dernière s'observe et a été réalisée tandis que le potentiel est une situation hypothétique pouvant, en fonction du contexte, être révélée et se transformer alors en performance.

Ce terme me paraît particulièrement intéressant parce qu'il met bien en évidence l'idée qu'une aptitude non mise en œuvre ou non révélée n'en est pas réellement une et ne donnera naissance à quelque chose que si elle est réalisée. Il fait donc clairement apparaître l'importance d'aider ces enfants à se réaliser et à révéler leur potentiel dans leur vie quotidienne, mais surtout à l'école, où, si l'on ne prête pas attention à ce potentiel, l'élève ne pourra peut-être pas le révéler et en faire une force, voire une source de performance scolaire.

1.2.1.4. *Enfant intellectuellement précoce*

Je terminerai cette partie par le terme que j'utilise depuis le début de ce mémoire, c'est-à-dire le terme d'enfant intellectuellement précoce. Pourquoi avoir délibérément choisi d'utiliser ce terme et non les autres ? La réponse est simple : c'est l'appellation reconnue et utilisée dans le monde de l'éducation nationale, mais aussi, au niveau législatif dans le code de l'éducation, dans tous les textes et toutes les lois portant sur la difficulté ou l'aide que l'on peut apporter à ces enfants.

Toutefois, ce terme n'est pas sans « *défauts* » ou faiblesses parce qu'il évoque en creux l'idée d'une avance intellectuelle par rapport à une classe d'âge si l'on admet que le mot précoce est synonyme de « *en avance, anticipé, prématuré* » (cf. Dictionnaire Antidote).

Ainsi, il « *institue une antériorité passagère [...] laisse entendre une confusion des étapes* » (Louis, 2010, p. 9) dans l'évolution de l'enfant avec l'idée d'un « *modèle linéaire du développement intellectuel qui suppose que l'enfant passe par une série d'acquisitions de compétences intellectuelles* » (Lubart, 2006, p. 13) et que l'enfant précoce serait en avance dans ses différentes étapes par rapport aux enfants de son âge. Cependant « *les études concernant la précocité intellectuelle dans le cadre du modèle piagétien du développement intellectuel amènent au constat suivant : quel que soit le stade de développement considéré, un âge chronologique seuil, lié au développement cérébral, est nécessaire à la mise en place de structures de raisonnement* » (Lubart, 2006, p. 6)

De plus, ce terme laisse penser que la précocité intellectuelle ne sera présente que pendant l'enfance et qu'à l'âge adulte il n'existe plus de surdoués. Cette expression « *sous-entend qu'un jour cette avance sera rattrapée par les autres. [...] Or, ce n'est pas vrai.* » (Revol, 2006, p. 140). Aussi, comme je l'évoquerai plus tard lors de l'étude du quotient intellectuel, un enfant intellectuellement précoce deviendra-t-il un adulte intellectuellement précoce.

Pour finir sur le choix de l'utilisation de cette dénomination et introduire la partie suivante consacrée au quotient intellectuel, je dirai que ce terme d'enfant précoce peut être vu comme « *le pendant positif de l'enfant attardé, situé comme lui sur une échelle de l'intelligence dans une anormalité mettant en exergue la notion de différence* » (Louis, 2010, p. 9).

Aussi, accepterai-je « *provisoirement l'expression "enfant intellectuellement précoce" qui, bien que contestable, en particulier pour qualifier des collégiens ou des lycéens, paraît la moins chargée d'a priori idéologique.* » (Delaubier, 2002, p. 8)

1.2.2. Comment identifier les enfants intellectuellement précoces ?

L'identification des enfants intellectuellement précoces est pour moi un des enjeux majeurs de leur prise en charge ou de leur prise en compte que l'on se place du point de vue médical ou du point de vue de leur accompagnement et de leur scolarité.

Pour prendre en considération la singularité et les difficultés d'une catégorie d'individus, encore faut-il avoir reconnu cette catégorie et déceler l'individu comme appartenant à cette catégorie parce qu'il en présente les caractéristiques. Or, pour les enfants intellectuellement précoces, cette détection n'est pas simple. En effet, ces enfants présentent une telle hétérogénéité et les définitions des caractéristiques sont si vastes que, malgré les progrès de la science, il est encore difficile aujourd'hui pour les chercheurs, les professionnels de l'enseignement et les professionnels médicaux de les repérer enfants.

Si l'on s'arrête à une définition théorique et « simple » telle « *qu'un enfant surdoué est un enfant qui a un score au test du QI validé et standardisé supérieur à 130* », on oublie, une partie du diagnostic liée à son mode de fonctionnement et de raisonnement comme je vais l'évoquer à présent.

1.2.2.1. La nécessité d'un test d'intelligence

L'ensemble des professionnels et des chercheurs s'entend sur l'idée que, pour identifier un individu comme intellectuellement précoce, il faut passer par une étape de test du quotient intellectuel. Ce test de QI « *est une mesure comparative des capacités intellectuelles. Il permet d'évaluer l'efficacité intellectuelle par un ensemble de questions et tâches standardisées destinées à évaluer le potentiel d'un individu à se comporter de façon efficace et adaptée.* » (Autain-Pléros, 2013, p. 72).

De plus, cette obligation au sein de notre système d'éducation est affirmée dans le rapport Delaubier (2002) :

« Le seul outil communément admis pour délimiter ce groupe d'enfants est le quotient intellectuel (QI) déterminé à partir de batteries de tests tels que le WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children). Aucun autre critère objectif n'est utilisé de manière suffisamment large pour servir de référence. Un enfant est donc considéré comme appartenant à la population "surdouée", si son quotient intellectuel a été reconnu exceptionnellement élevé à l'issue d'une évaluation rigoureuse conduite par un psychologue. » (p. 4).

Cependant, même si les auteurs s'accordent pour dire que cette évaluation par la mesure du quotient intellectuel est indispensable pour poser un diagnostic ou pour accéder aux aménagements au sein du système scolaire, le seuil de surdouement n'est pas clairement défini. Ainsi, un enfant intellectuellement précoce pourra, pour certains auteurs, avoir un quotient intellectuel supérieur à 125 et, pour d'autres, supérieur à 130 : « *Il est communément admis qu'on dit d'un enfant qu'il est précoce à partir de 125 ou 130 de QI* » (Autain-Pléros, 2013, p. 18).

Aussi, le seuil de 125 est-il considéré comme un « *seuil palier* » par Louis et Ramond (2007) qui le justifient par le fait que ce seuil représente « *une avance intellectuelle supérieure de 25 % à la moyenne obtenue par les enfants d'un même âge.* » (Louis & Ramond, 2007, p. 13).

Même si le fait que ce seuil soit situé à 125 ou à 130 ne change pas fondamentalement les besoins de prise en charge de l'enfant par les professionnels, puisqu'un enfant ne bascule pas d'un besoin particulier à un autre entre 124 et 125 – ce qui serait ridicule et sclérosant – ce seuil fait débat.

Dans le concept de la précocité, ce seuil pose question dans la mesure où la reconnaissance d'un enfant comme élève intellectuellement précoce aura des répercussions importantes sur sa scolarité et notamment sur les aménagements pédagogiques auxquels il pourra prétendre.

Lorsque l'on s'intéresse à celui qui a été retenu par l'Éducation nationale, la réponse n'est pas claire et pose à elle-même de nombreuses questions sur le nombre d'élèves concernés, impliquant des réponses pédagogiques différentes :

« Le niveau pris en compte pour établir ce seuil varie, selon les points de vue, de 120 à 140, voire au-delà. Il est, par exemple, fixé à 135 par Terman (International Encyclopaedia of Education, p. 2492), à 120 dans certains états américains (cf. Encyclopaedia Britannica), ou encore à 125 par le psychologue Jean-Charles Terrassier, fondateur de l'ANPEIP (Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante – 1991 / 1999, p. 24). Il est évident que selon le niveau considéré, la population de référence n'est pas du tout la même. Si l'on adopte le seuil de 120, on prend en compte un grand nombre d'élèves (un ou deux par classe). Au-delà de 145 (un pour 1000), il s'agit véritablement de sujets d'exception, trop rares pour constituer un "groupe" susceptible d'une description statistique ou de modalités de scolarisation communes. Le seuil de 130 (ce qui représenterait autour de 2,3 % de la population, soit un peu moins d'une personne sur 40) est le repère le plus communément admis. Sur cette base, on peut estimer l'effectif concerné à environ 200 000 élèves entre 6 et 16 ans, période de la scolarité obligatoire. » (Delaubier, 2002, p. 5)

Ce choix d'un « seuil communément admis » fait donc encore débat aujourd'hui. Toutefois, d'autres paramètres sont à prendre en considération dans l'élaboration d'un diagnostic de précocité intellectuelle.

1.2.2.2. Une nécessité qui n'est cependant pas restrictive

On constate une évolution dans la manière de poser le diagnostic de précocité intellectuelle et dans les données à prendre en compte. Comme le précise Torjmann (2005), *« on est progressivement passé d'une conception unitaire, centrée sur l'intelligence et la mesure du QI, à des conceptions multidimensionnelles, au sens où elles proposent d'étendre le diagnostic à bien d'autres caractéristiques que l'intelligence générale ou les compétences académiques »* (p. 15).

En effet, ce test du quotient intellectuel permet d'évaluer les capacités intellectuelles d'un enfant en les comparant à celle d'un enfant du même âge. Cependant, le diagnostic n'est posé qu'avec d'autres éléments cliniques qui permettent de définir la personnalité et les comportements de l'enfant (Siaud-Facchin, 2008). Ce chiffre représentant le test de quotient intellectuel est arbitraire et ne prend pas en considération les spécificités de l'individu, son mode de raisonnement ou encore ses caractéristiques générales. « *Il est important d'avoir non seulement un regard sur la performance, mais aussi sur la personnalité et l'état émotionnel et affectif de l'enfant grâce à des tests complémentaires* » (Autain-Pléros, 2013, p. 18).

Cette idée rejoint la théorie des trois anneaux de Renzulli (1986, 1998, 2002 cité par Tordjman, 2005, p. 16), qui propose une conception de l'intelligence de l'enfant intellectuellement précoce basée sur trois anneaux (un niveau d'aptitude intellectuelle supérieur à la moyenne, un engagement dans la tâche et une créativité). Ce modèle met en évidence la nécessité de ne pas réduire l'identification ou le diagnostic à une simple aptitude intellectuelle, c'est-à-dire au simple test du QI.

Cette idée d'un quotient intellectuel réducteur est liée autant à la restriction du diagnostic dans l'élaboration d'un chiffre représentatif du niveau d'intelligence que dans les facteurs contextuels et environnementaux nécessaires et indispensables à la prise en compte de l'individu dans sa globalité et avec l'ensemble de ses caractéristiques « *Le QI ne peut être à lui seul facteur de décision dans le domaine de l'intelligence en général et de la précocité en particulier parce qu'il n'est pas stable, influençable par le contexte éducatif, mais surtout parce qu'il ne reflète pas l'ensemble des capacités intellectuelles et ne rend pas compte des habiletés spécifiques.* » (Louis & Ramond, 2007, p.13).

2. Des caractéristiques des enfants intellectuellement précoces à leurs besoins éducatifs particuliers

Les principales caractéristiques se situent sur le plan intellectuel (modes de pensée et structuration de leur raisonnement), mais aussi sur le plan affectif, par leur sensibilité extrêmement développée et la manière dont ils perçoivent et analysent les informations venant de l'environnement.

L'importance des caractéristiques affectives a été abordée plus haut puisque, on l'aura compris, ce sont elles qui justifient, en partie, la nécessité de ne pas restreindre le diagnostic au test du quotient intellectuel, ce dernier nécessitant une analyse plus détaillée sur les particularités que lesdites caractéristiques provoquent.

Je tiens cependant à préciser dès maintenant que ces caractéristiques sont extraites de la littérature scientifique traitant de la question. Il va de soi que des personnes peuvent en présenter certaines sans être intellectuellement précoces, de même que toute personne intellectuellement précocement ne les présente pas nécessairement toutes.

2.1. Des caractéristiques intellectuelles liées à la constitution même de l'individu : les apports de la science

Lorsqu'on analyse la littérature scientifique et les études ayant pour but de mieux comprendre les modes de raisonnement de cette population, on peut relever différentes caractéristiques propres à cette population.

Plusieurs études ont démontré que les individus intellectuellement précoces présentaient un sommeil paradoxal plus élevé que la moyenne. Ceci explique sans doute la facilité de mémorisation observée puisque le sommeil paradoxal permet à l'individu d'enregistrer l'ensemble des informations acquises au cours de la journée. *« Tout d'abord, les enfants à hautes potentialités bénéficient d'un taux de sommeil paradoxal particulièrement élevé (Grubar, 1997 ; Huon, 1981) et ceci suggère une relation entre cette particularité et leur facilité de mémorisation voire même une plus grande plasticité cérébrale (Jouvet, 1972). »* (Vaivre-Douret & Jambaqué, 2006, p. 127).

D'autres études, en revanche, mettent en avant une plus grande interaction interhémisphérique qui permettrait d'expliquer en quoi et pourquoi le fonctionnement cognitif des personnes intellectuellement précoces serait d'une nature différente du fonctionnement d'une personne ordinaire. C'est en tout cas ce que soutient Vaivre-Douret et Jambaqué (2006) quand ils écrivent : *« Les auteurs ont conclu qu'une plus grande interaction interhémisphérique pourrait donc caractériser le cerveau des sujets à haut potentiel en mathématiques [...] l'ensemble de ses travaux semble en faveur d'une architecture fonctionnelle cognitive différente à la fois qualitativement et quantitativement chez les sujets à hautes potentialités. »* (p. 129).

Pour conclure, des études démontrent que la plasticité du cerveau de cette population serait supérieure à la moyenne et que cela pourrait expliquer leur capacité de raisonnement. *« L'enfant à hautes potentialités semble disposer d'un fonctionnement cérébral spécifique avec de hautes capacités de traitement de l'information à son service, ce qui lui donne des atouts considérables sur le plan de la plasticité, mais il n'est pas moins vrai qu'il est d'autant plus vulnérable. »* (Vaivre-Douret & Jambaqué, 2006, p. 125).

Toutefois, sur le plan affectif *« rien ne nous permet de dire que leur tendance à vivre intensément les situations émotionnelles, ou bien encore leur perfectionnisme soient liés à leur haute intelligence. »* (Zenasni & Mouchiroud, 2006, p. 156).

Aucune étude n'a encore démontré de liens entre les caractéristiques intellectuelles de l'individu intellectuellement précoce et ces caractéristiques affectives, bien que l'on observe une sensibilité particulière chez ces individus.

2.2. Des caractéristiques nécessitant la prise en compte de besoins éducatifs particuliers

D'autres caractéristiques sont spécifiques aux enfants intellectuellement précoces, ces dernières ne se retrouvent pas pour l'ensemble des élèves intellectuellement précoces et ne sont pas non plus exhaustives.

2.2.1. Une dyssynchronie du développement

2.2.1.1. Caractéristiques

Je commencerai cette partie en évoquant la dyssynchronie, telle qu'elle est définie par Terrassier (2004) qui met en évidence une évolution hétérogène des fonctions intellectuelles, psychomotrices, affectives et sociales avec une avance dans la construction des fonctions intellectuelles par rapport aux autres fonctions qui sont développées en parallèle de l'avancée de l'enfant. *« Nous pouvons habituellement observer un décalage important entre le développement intellectuel et le niveau affectif de l'enfant surdoué. »* (p. 44). *« Les enfants surdoués au plan intellectuel n'ont pas la même précocité au plan psychomoteur »* (Terrassier, 2004, p.40).

Cette dyssynchronie peut entraîner un déficit dans l'acquisition des stratégies d'apprentissage. Ce déficit s'est créé notamment à cause des excellentes capacités de mémorisation de ces élèves qui leurs ont permis de valider les différentes étapes de la scolarisation de la maternelle et de certaines classes de primaire sans qu'ils aient eu la nécessité de développer une méthodologie de travail ou d'apprentissage. *« Il est fréquent de constater à quel point et surtout chez le jeune enfant précoce les savoirs sont acquis de manière naturelle. Échappant à tout apprentissage transmis délibérément par l'adulte, s'appuyant sur des données glanées dans l'environnement ou auprès de l'entourage, une compréhension intuitive œuvre de manière à ce que les informations reçues, même de manière désorganisée ou incomplète, soient mises en lien pour réaliser une cohérence et donner du sens à ce qui échappe à l'entendement. »* (Louis & Ramond, 2007, p. 86).

2.2.1.2. Besoins éducatifs particuliers

Ce décalage implique des besoins éducatifs particuliers dans la mesure où les tâches scolaires demandées à l'enfant sont conçues pour des enfants ayant certains prérequis en termes de psychomotricité. Par exemple, un exercice de grammaire consistant à compléter des phrases avec le bon accord, pourra être faisable par un enfant intellectuellement précoce lorsque l'on s'intéresse aux objectifs pédagogiques, mais pourra en revanche lui demander un effort important en termes de recopie des phrases, ce dernier pouvant être lié à son retard en psychomotricité.

L'élève intellectuellement précoce aura des difficultés dans la graphie et aura alors besoin d'aménagements dans certaines tâches écrites de manière à ce que l'essentiel de son énergie ne soit pas centrée sur l'écriture, mais puisse être mise au profit des apprentissages et des objectifs pédagogiques. « *Une des causes serait probablement à rechercher du côté du décalage temporel entre la vitesse de pensée et la lenteur d'exécution manuelle, générant l'un l'aisance verbale et l'autre une détestation de l'écriture* » (Louis & Ramond, 2007, p. 154). Cependant, les difficultés liées à la psychomotricité, à la graphie ou encore à d'autres « *retards* » liés à la dyssynchronie, devront être travaillées spécifiquement de manière à ce que l'élève continue de progresser sur ces facteurs.

La capacité de mémorisation de manière implicite de ces élèves leur permet de résoudre les tâches scolaires, cependant, lorsqu'on attendra de ces élèves la résolution de tâches leur demandant un raisonnement construit et faisant appel à des connaissances plus spécifiques, ces élèves risquent de se retrouver en échec devant la tâche demandée.

L'un de leurs besoins éducatifs particuliers consiste à leur « *apprendre à apprendre* », c'est-à-dire leur faire acquérir des stratégies de mémorisation qu'ils pourront mettre en application lorsque leur mémoire ne leur suffira plus (Hubert, 2012).

Comme je l'aborderai plus loin, ce déficit dans l'acquisition des stratégies d'apprentissages, induit par leur capacité de mémorisation est renforcé, pour certains élèves, par leur intuition mathématique.

Cette dyssynchronie du développement peut aussi s'accompagner d'autres caractéristiques, telles qu'une pensée en arborescence.

2.2.2. Une pensée en arborescence

Une pensée en arborescence est une pensée qui se déploie en réseaux partant dans des directions différentes, simultanément et à une vitesse importante. Ce type de raisonnement en arborescence peut induire une difficulté pour l'élève à sélectionner l'information pertinente ou encore à organiser suffisamment sa pensée dans un cadre qui lui permette une sécurité sur les plans affectifs, émotionnels et sociaux (Siaud-Facchin, 2012). « *L'élève intellectuellement précoce [...] est taraudé par ses pensées qui subissent le même tourbillon, guidé par une permanence de messages sensoriels, affectifs, intellectuels exacerbés. [...] Ses procédures intellectuelles fonctionnent également en hyper activité, souvent en arborescence, par écho, ricochet, dans une suite sans fin, s'enchaînant les unes aux autres pour en débusquer d'autres au travers des nouveaux horizons dont l'exploration se renouvelle en permanence, selon des processus vertigineux tout autant qu'exaltant.* » (Louis & Ramond, 2007, p. 100).

Siaud-Facchin (2012) associe cette pensée en arborescence à la créativité, avec l'idée que ce fonctionnement dans des directions différentes peut être source pour l'individu d'inventions ce qui expliquerait la curiosité et l'enthousiasme de ces élèves pour découvrir de nouvelles choses et comprendre le pourquoi et le fonctionnement du monde qui les entoure.

Ce besoin tant de créativité que de nouveauté pourra entraîner un désinvestissement de l'élève si l'apprentissage n'est pas à la hauteur de ses espérances. « *La relation au savoir, et surtout la frustration qui en découle, débouche sur une attitude plus générale de désinvestissement. N'obtenant pas de réponses satisfaisantes à ses demandes intérieures profondes, possédant déjà une partie des connaissances nécessaires au suivi global, l'élève préfère-t-il se retirer de la situation scolaire au creux d'une déception massive, se mettant à la marge de la classe.* » (Louis & Ramond, 2007, p. 138).

2.2.3. Une « petite » zone proximale de développement

Lors de mon stage, j'ai pu voir combien il était complexe, pour l'enseignant, de proposer à chaque élève une tâche ou une activité adaptée. Il m'est apparu que le juste milieu entre « *c'est vraiment trop facile* » et « *c'est impossible, je n'y arriverai jamais* » était très difficile à percevoir. C'est pourquoi il est important, pour l'enseignant, de connaître cette zone proximale de développement de manière à éviter le découragement et l'ennui des élèves, ou dans l'autre sens, la peur de l'échec qui entraînerait un arrêt complet des activités par la mise en place de stratégies d'évitement.

En effet, certains élèves sont très rapidement angoissés face à la nouveauté avec la peur de ne pas être performants dans la réalisation de la tâche proposée. D'une manière générale, l'enfant intellectuellement précoce ne « *fait aucune distinction entre son identité propre et sa performance* » (Autain-Pléros, 2013, p. 33), ce qui explique son angoisse lorsqu'il risque d'échouer. Il assimile le fait de ne pas réussir à ses propres capacités et conclut que s'il ne réussit pas, c'est qu'il est mauvais. L'explication de ses échecs est réduite à une auto-attribution systématiquement interne.

Certaines situations en apparence normales pour les personnes ordinaires peuvent pour les enfants intellectuellement précoces être génératrices de stress pouvant parfois aller jusqu'à les paralyser. Par exemple, le fait de leur donner l'opportunité de choisir peut parfois les bloquer, car ils vont anticiper toute une série de conséquences possibles en fonction du choix qu'ils vont faire et rester bloqués pendant un temps indéterminé. « *Choisir renforce par ailleurs les angoisses d'abandon, d'inconnu ou d'échec ce qui peut éclairer certains refus ou blocages, même sur des choix infimes comme utiliser un crayon ou l'autre, réaliser une tâche dans un certain ordre ou un autre, par peur de l'échec, par peur de la réprobation ou de la sanction, par incapacité à choisir, par envahissement de craintes paralysantes.* » (Louis & Ramond, 2007, p. 100).

2.2.4. Une résistance aux contraintes et frustrations

Le découragement est rapide et peut être définitif pour certains de ces élèves (Siaud-Facchin, 2012). Si ceci s'observe dans toutes les classes, pour les élèves intellectuellement précoces, ce comportement provoque souvent leur inertie avant même que l'exercice ait commencé. On observe, en effet, que beaucoup d'entre eux mesurent *a priori* l'ampleur de la tâche demandée et s'ils la jugent trop coûteuse, infaisable dans le temps imparti ou inaccessible, ils décident de ne pas la commencer. Savoir comment mobiliser leur attention est donc une des conditions et un des passages nécessaires si l'on veut leur permettre de remplir leur rôle d'élève.

2.2.5. Un besoin de tester l'adulte en permanence

2.2.5.1. Caractéristiques

L'élève intellectuellement précoce recherche en permanence les limites qu'il ne doit pas franchir, il a besoin d'un cadre clair autour de lui qui définit de ce qu'il peut et doit faire ou ne peut pas faire. « *Comme il ne fait rien sans excès, il va pousser les limites à l'extrême pour tester notre résistance et notre capacité à dire non.* » (Autain-Pléros, 2013, p. 62).

2.2.5.2. Besoins éducatifs particuliers

Nous l'avons dit ci-dessus, l'élève va tenter de rechercher les limites de l'enseignant pour pouvoir être rassuré et se sentir en sécurité au sein d'un cadre délimité (Hubert, 2012). Aussi, une partie de ses besoins éducatifs résultent-ils dans la pose d'un cadre et de règles stables et fixes au sein de la classe avec par exemple l'existence d'un règlement intérieur, clairement défini.

2.2.6. Des capacités de mémorisations développées

2.2.6.1. Caractéristiques

La plupart des élèves intellectuellement précoces présentent une « *intuition mathématique* » (Siaud-Facchin, 2012) qui leur permet de trouver un résultat à un problème sans pour autant savoir expliquer comment ils y sont parvenus. Dès lors, ils sont incapables d'argumenter, de justifier leurs réponses ou encore de reproduire leur raisonnement pour une autre tâche.

En effet, pour la majorité de ces élèves « *il y a un problème, et au mieux, on trouve directement des résolutions sans savoir quels outils ont mené là, car la fulgurance de la pensée a occulté en général toute trace de cheminement reliant de manière intuitive le début et la fin.* » (Autain-Pléros, 2013, p. 26). « *Un deuxième écueil consistera pour l'élève en l'incapacité d'expliquer comment il s'y est pris, tant le mécanisme de compréhension est d'une part rapide, et d'autre part, échappe à un fonctionnement ordinaire.* » (Louis & Ramond, 2007, p.87)

2.2.6.2. Besoins éducatifs particuliers

L'un des besoins éducatifs particuliers de ces élèves se situe une fois encore dans l'apprentissage de stratégies. Certes, tous les élèves présentent le même besoin, mais pour eux cet enseignement est d'autant plus crucial qu'ils ont réussi très longtemps à s'en passer sans que leurs performances en soient altérées. Aussi ont-ils rarement été placés en situation d'avoir à mobiliser une quelconque stratégie.

2.2.7. Une difficulté de compréhension des consignes

Beaucoup d'enfants ne comprennent pas les consignes et leur donnent souvent un sens littéral, qui entraîne une réponse hors sujet (Siaud-Facchin, 2012).

2.2.8. Des capacités attentionnelles fragiles

L'attention de ces élèves est difficile à maintenir, car « *être attentif et concentré suppose une sélection mentale sur un domaine précis, à savoir le contenu du cours et la parole de l'enseignant, toute autre source d'information sonore, visuelle, gestuelle ou intellectuelle devant être évacuée, car jugée non pertinente par l'enseignant. Cela suppose une concentration dont l'élève n'est pas forcément capable ni sur un temps très long.* » (Louis & Ramond, 2007, p. 97). En effet, nous l'avons vu, la plupart présentent, une pensée en arborescence ce qui a pour conséquence de rendre la sélection des informations difficile.

Aussi sont-ils souvent distraits par des événements extérieurs et déconcentrés par des éléments intérieurs. Deux raisons à cela : l'ennui ou la peur de devoir remettre en question une croyance ou un apprentissage. « *L'échappée dans des mondes virtuels dès lors que le sujet est connu, ou jugé inintéressant de par son caractère routinier, ou potentiellement dangereux s'il remet en cause et en question ce qui est construit comme stable aux niveaux affectif et cognitif.* » (Louis & Ramond, 2007, p. 98).

Les difficultés attentionnelles de ces élèves étant une caractéristique commune à beaucoup, leur origine pourrait être classée du côté des facteurs personnels. Cependant, aucune étude n'a encore prouvé l'origine de ces difficultés attentionnelles (Shi J, Tao T, Chen W, Cheng L, Wang L, et al. (2013)), aussi, ces difficultés peuvent être aussi bien d'origine personnelle que provoquées par les facteurs environnementaux (Lebihain & Tordjman, 2006).

2.2.9. Des difficultés d'organisation

2.2.9.1. Caractéristiques

On a aussi régulièrement montré que nombre d'entre eux ont des difficultés organisationnelles qui ont de nombreuses répercussions sur la vie scolaire. Il leur est particulièrement difficile d'organiser leur table de travail, leur casier ou leur cartable. Très souvent, ils ont du mal à trouver ce qu'ils cherchent faute d'avoir mis en mémoire les informations qui leur permettraient de le faire : par exemple, quand on leur demande de prendre leur cahier de mathématiques, ils peuvent passer de longs moments à le chercher sans savoir de quelle couleur il est ou connaître son format. Ceci est très souvent interprété par les enseignants et les parents comme la marque d'une mauvaise volonté évidente puisqu'ils savent, nous l'avons dit plus haut, que la plupart d'entre eux ont des facilités énormes de mémorisation. Mais ils oublient que ces élèves ne mobilisent lesdites capacités que quand la situation leur paraît digne d'intérêt, ce qui est loin d'être le cas pour la couleur d'un cahier.

« Dans un premier temps, on organise la confusion interne liée aux pensées divergentes en structurant le matériel, pour limiter les effets “perte de temps et d’énergie” dus à la recherche permanente des objets qui fuient ou s’échappent, parfois oubliés inconsciemment ou délibérément. » (Louis & Ramond, 2007, p. 95). Ainsi, beaucoup d’énergie et de temps sont perdus dans l’enchaînement des activités, le temps que chacun retrouve ses affaires et parvienne à se mettre au travail.

2.2.9.2. Besoins éducatifs particuliers

Dès lors, il importe que l’enseignant accorde un temps important à expliciter l’organisation de la classe : l’emploi du temps de la matinée et la succession d’activités doivent faire l’objet d’une attention particulière en invitant les élèves à lister les différents outils et manuels dont ils auront besoin et à décrire leurs caractéristiques et le lieu où ils sont rangés. Il faut aussi aider l’élève à organiser sa table de travail et son casier si l’on ne veut pas que sa désorganisation lui fasse perdre beaucoup de temps et l’empêche de suivre les apprentissages au même rythme que la classe.

2.2.10. Des difficultés de repère dans le temps

2.2.10.1. Caractéristiques

Même si tous les élèves ne présentent pas cette difficulté ou pas de manière aussi prégnante, elle peut avoir des conséquences importantes sur l’autonomie de l’élève durant sa scolarité. En effet « la gestion des outils du temps est problématisée par le conflit temporel interne et le vagabondage de la pensée : l’agenda, le cahier de textes demeurent longtemps des pièges à apprivoiser lorsqu’ils ne sont pas perdus ou oubliés pour éviter d’avoir à pénétrer le mystère de leur utilisation d’une part, la contrainte temporelle que cela représente d’autre part. » (Louis & Ramond, 2007, p. 95).

2.2.10.2. Besoins éducatifs particuliers

Les besoins éducatifs pour répondre à cette caractéristique rejoignent ceux mis en place pour la dyssynchronie, dans la mesure, où l’enseignant devra continuer à enseigner des notions telles que les repères dans le temps ou dans l’espace même si le « niveau » d’apprentissage de l’élève suggère qu’il les a acquis.

L’élève aura besoin d’être aidé et guidé lors des changements d’activité de manière notamment à ce qu’il prenne le bon matériel. L’enseignement de l’utilisation des outils du temps (agendas...) et du matériel scolaire (cahier, classeur...) doit être privilégié.

2.2.11. Des troubles des apprentissages associés

Un des derniers points sur lequel je voudrais m'arrêter est celui des troubles des apprentissages associés. En effet, il est possible, voire fréquent, d'être à la fois un enfant intellectuellement précoce et de présenter d'autres troubles tels que la dyslexie, la dyspraxie, la dysorthographe, la dyscalculie ou encore des troubles de l'attention, ceux-ci étant estimés à 10 % des élèves intellectuellement précoces (Autain-Pléros, 2013).

Il est alors essentiel de ne pas oublier de prendre en compte la potentialité d'association de ces troubles avec leurs précocités intellectuelles lorsque l'on entreprend un travail avec ces élèves, afin d'adapter les pratiques pédagogiques, au risque de perdre du temps sur la prise en charge.

3. Problématisation et hypothèses

La pose d'un « *diagnostic* » est indispensable dans la reconnaissance de la différence et l'identification des besoins de l'individu, comme j'ai pu le mettre en évidence dans cette première partie. Cependant, ne s'en tenir qu'au diagnostic et à la description des différentes caractéristiques de cette population ne suffit pas pour accompagner ces élèves et adapter les pratiques d'enseignement à leurs besoins. Il est donc important de poursuivre le travail de définition desdits besoins pour ensuite pouvoir proposer des pratiques éducatives et pédagogiques adaptées.

Je souhaite comparer le fonctionnement mis en place en éducation avec celui d'une consultation en médecine générale, car, pour moi, le mécanisme est semblable. En effet, lors d'une consultation de médecine, la pose du diagnostic ou l'évaluation est essentielle et « *soulage* » l'individu qui peut alors comprendre ce dont il souffre ou la manière dont il fonctionne. La suite de la prise en charge est elle aussi similaire puisqu'à la suite du diagnostic le médecin établit un traitement ou propose un remède en fonction des symptômes de son patient quand, dans le domaine de l'éducation, l'enseignant adapte ses pratiques aux besoins de ses élèves. Cette comparaison a pour moi beaucoup de sens dans la mesure où la réponse donnée par le professionnel tient compte de la singularité du sujet, de ses antécédents et de ses caractéristiques.

Aussi, après avoir effectué un panorama des connaissances scientifiques dont on dispose aujourd'hui à propos des enfants intellectuellement précoces, de leur identification à leurs besoins éducatifs, je vais m'interroger sur l'efficacité des pratiques mises en place dans les établissements spécialisés, réputés pour mettre en œuvre une pédagogie adaptée aux besoins des élèves accueillis.

Autrement dit, les pratiques d'enseignement mises en œuvre dans une école spécialisée pour élèves intellectuellement précoces sont-elles adaptées aux besoins des élèves tels que je les ai listés dans ma première partie ?

Si les pratiques d'enseignement sont adaptées, alors compte tenu des caractéristiques et des besoins éducatifs particuliers des élèves intellectuellement précoces, je m'attends à constater :

- Des élèves aux capacités hétérogènes :
 - Présentant d'importantes capacités de mémorisations, une curiosité développée, une intuition mathématique.
 - Présentant des difficultés attentionnelles notamment lors de consignes collectives, des difficultés en termes de méthodologie scolaire et d'organisation, une peur de l'échec ainsi qu'un possible retard au niveau des fonctions motrices.
- Dans les pratiques d'enseignements :
 - Une pédagogie prenant en compte la singularité des élèves avec une hétérogénéité des niveaux en fonction des matières pour chacun des élèves
 - Des enseignements enrichis avec un approfondissement des sujets traités
 - Un travail sur la méthodologie scolaire et notamment la compréhension des consignes
 - L'enseignement de stratégie d'apprentissage et de raisonnement.

4. Méthodologie et terrain d'étude

4.1. Le choix du terrain

Pour m'interroger sur l'utilisation de pédagogies adaptées dans le cadre de la scolarisation des enfants intellectuellement précoces, j'ai choisi de faire un stage dans une école pour enfants intellectuellement précoces. C'est une école que l'on peut qualifier de « *ségrégative* » dans la mesure où elle n'accueille au sein de ses classes que des enfants dont le quotient intellectuel est supérieur à 130.

J'aurais pu porter mon choix sur l'observation d'élèves intellectuellement précoces au sein de l'école inclusive. Cependant, je souhaitais, en allant vers ce type de structure, ne pas me limiter à des adaptations effectuées au cas par cas et calquées sur le rythme d'une classe ordinaire. En effet, observer des pratiques pédagogiques dans un milieu complètement adapté aux besoins des élèves permet d'observer des pratiques pour lesquelles il a été possible d'agir sur l'ensemble de l'environnement (choix des matières enseignées, horaires de cours, interactions entre les élèves présentant les mêmes besoins...) en dehors des contraintes habituelles de la scolarisation ordinaire.

4.2. Données recueillies

Les données que j'ai pu recueillir sont de différents types :

- Des observations :
 - J'ai effectué trois semaines d'observations complètes en continu suivies de deux journées et d'un après-midi sur la période de septembre à octobre 2013 (de 9 h à 16 h 30, temps de pauses compris). J'ai pu observer la classe du primaire les lundis, mardis, jeudis et vendredis, et la classe du collège les mercredis matins (cours de langue, de sport et de sophrologie). Les observations se sont déroulées aussi sur les temps de récréation et de midi, afin de voir les rapports que les élèves entretenaient avec les autres et notamment l'influence de ces temps et de ces échanges sur les temps d'apprentissages suivants.

- Mon but premier était de connaître les pratiques d'enseignement proposées à ces élèves dans une école spécialisée dans la prise en charge de ces élèves, et de rendre compte de la pédagogie utilisée pour ces élèves à besoins éducatifs particuliers. J'ai souhaité garder une posture d'observation pendant les deux premières semaines de mon stage, afin d'avoir un avis le plus extérieur possible.
- Travail avec les élèves : je ne suis pas restée seulement dans une posture d'observation puisqu'après les quinze premiers jours, j'ai participé au déroulement des activités au sein de la classe et j'ai ainsi pu aider les élèves à avancer ou comprendre des exercices lorsqu'ils me sollicitaient. J'ai été aussi amenée à organiser une séance à la demande et avec les conseils de l'enseignante. Je ne suis cependant jamais intervenue pour guider les élèves dans le choix des exercices à effectuer ni dans l'évaluation de leur travail.

4.3. Présentation du terrain : une école pour enfants intellectuellement précoces

4.3.1. Présentation générale de l'école

L'école pour enfants intellectuellement précoces est un établissement laïc privé hors contrat qui propose l'enseignement et les programmes de l'éducation nationale, mais aussi des activités qui ne sont pas aux programmes de l'école ordinaire (philosophie, japonais, sophrologie, le jeu des échecs et la gestion des relations), dans une approche et un rythme d'acquisition différent. Créée en 2010 pour la section d'enseignement primaire, l'école s'est développée et a ouvert, en 2012, une section d'enseignement secondaire (collège).

L'objectif de cette structure est de mettre en œuvre une pédagogie adaptée et individualisée pour respecter le rythme et les spécificités de chacun tout en préparant le retour de l'élève à l'école ordinaire.

On pourrait alors penser que ce retour s'effectue lors de l'entrée en seconde, puisque les enseignements ne couvrent que le primaire et le collège, mais la plupart des élèves viennent dans cette école quelques années ou quelques mois avant de réintégrer le cursus ordinaire pour parfois y revenir effectuer une année d'étude. C'est donc un dispositif souple qui s'adapte aux besoins de chacun et peut permettre de répondre à un besoin momentané sans nuire à la poursuite d'une scolarité en milieu ordinaire.

4.3.2. L'organisation au sein de la classe

Les effectifs sont réduits pour permettre un travail individualisé, mais suffisant pour permettre des temps collectifs d'échanges : 6 élèves sont en classe de primaire et 14 en classe de collège. Les récréations, le temps de midi et les cours de sports ont lieu en présence des deux classes, ce qui permet une hétérogénéité et des échanges entre tous les élèves de l'école.

L'organisation des apprentissages pour les enseignements en classe de primaire se répartit entre deux enseignants. La directrice de l'école est la référente pédagogique pour le primaire, c'est elle qui décide du programme et de l'enchaînement des différentes activités, elle enseigne auprès des élèves du primaire tous les matins. L'après-midi, c'est un autre enseignant qui a cette classe en charge. Il inscrit ses enseignements dans la continuité du travail impulsé le matin et se coordonne avec la directrice pour choisir les activités et adapter son programme en fonction de l'avancée des élèves.

Pour les apprentissages scolaires du français et des mathématiques, les élèves ont un planning établi sur trois semaines avec des objectifs et des exercices à effectuer. Le choix d'une période de trois semaines correspond à un équilibre entre la quantité de notions à aborder et le temps nécessaire à la maturation des acquis. Lors des « *travaux individuels* », l'élève choisit l'exercice qu'il souhaite faire dans son plan de travail² et passe au suivant lorsqu'il est effectué. Les corrections sont réalisées par les enseignants de manière individuelle et les erreurs corrigées par l'élève.

Les élèves travaillent seuls, avancent à leur rythme et bénéficient d'une liberté dans le choix de la compétence à travailler. De plus, l'individualisation de leur travail leur permet de limiter les temps de répétitions et la multiplication des exercices d'application. Aussi, ils ne travaillent jamais en collectif en français et en mathématiques, seuls quelques travaux sont réalisés en binôme lorsque les élèves sont dans le même niveau.

En plus des matières classiques que l'on retrouve en école ordinaire, les élèves bénéficient d'enseignements particuliers. Les élèves de primaire reçoivent des cours de langue japonaise, ce qui leur permet d'explorer un domaine aux consonances inconnues et atypiques. Ils apprennent une autre culture avec ses propres codes, une autre manière d'écrire.

² Le plan de travail regroupe un ensemble de compétences liées aux divers champs disciplinaires. Chaque compétence est déclinée en plusieurs activités ou exercices.

La philosophie, enseignée dans cette école dès le collège, permet aux élèves de s'exercer au raisonnement et d'échanger sur différents sujets qui les touchent et les questionnent et peuvent parfois les envahir. Pour finir, la sophrologie leur permet de se recentrer sur eux-mêmes, de se relaxer et ainsi d'apprendre à gérer et canaliser leurs émotions.

L'équipe d'enseignement du collège était composée de 12 professeurs lors de ma présence, répartie sur les différentes matières (un professeur pour l'espagnol et l'anglais, un professeur pour l'art plastique et l'histoire...). Ce sont des professeurs de collèges ou de lycée qui ont le CAPES, l'agrégation, ou un diplôme universitaire dans la matière qu'ils enseignent. Ils sont sensibilisés aux caractéristiques des enfants intellectuellement précoces.

La multiplication des apports et connaissances permet à l'équipe enseignante de proposer de la nouveauté aux élèves et ainsi de les stimuler avec des apprentissages qui sortent de l'ordinaire. De plus, comme ils intègrent pour la plupart, certaines notions plus rapidement que les élèves « *ordinaires* », ces autres apports leurs permettent de garder une progression « *scolaire* » en adéquation avec leur classe d'âge, ce qui est positif en vue d'une réintégration des élèves à l'école ordinaire, mais aussi pour leur rythme de développement.

4.3.3. Les élèves

4.2.3.1. Leur origine

Les vingt élèves accueillis (6 en primaire, 14 au collège) sont pour la plupart en situation de décrochage scolaire ou de phobie scolaire. Ils démontrent souvent des problèmes de comportement et ont un lourd passif scolaire, peuplé de nombreux renvois pour les élèves du collège, et principalement des difficultés d'intégration et de socialisation pour les élèves du primaire. Ils présentent des comportements par rapport à l'école très différents allant du comportement de bon élève à celui en grande difficulté scolaire comme sociale : rêveur, rebelle, déprimé, effacé...

4.2.3.2. Leurs capacités

Les élèves intellectuellement précoces ont des facilités de mémorisation, une sensibilité qui leur permet de comprendre le monde qui les entoure ainsi qu'une créativité très développée (Siaud-Facchin, 2012), une imagination importante (Hubert, 2012), une intuition mathématique leur permettant de trouver facilement des résultats mathématiques avec leurs propres logiques et ils sont à l'aise avec les savoirs complexes (Hubert, 2012).

4.2.3.3. Les élèves du primaire

La classe de primaire était composée de 6 élèves, tous des garçons, à la rentrée de septembre 2013, c'est-à-dire durant ma période de stage et d'observation :

- Un élève de CP : 5 ans, élève scolarisé en maternelle, perturbateur et qui ne savait pas lire ni décoder à son arrivée en septembre 2013.
- Deux élèves de CE2 et deux élèves de CM1 dont je ne connais ni l'origine ni le parcours scolaire.
- Un élève de CM2 qui a été scolarisé en CE2 au sein de cette école, puis est retourné en classe ordinaire avant de réintégrer cette école pour son CM2.

À la rentrée 2013, la classe de collège comptait 14 élèves (12 garçons et 2 filles) répartis de la 6^e à la 3^e.

5. Résultats : de la théorie à la réalité

Après avoir pris connaissance des caractéristiques et des besoins éducatifs particuliers des élèves intellectuellement précoces dans la littérature scientifique, j'ai souhaité confronter mes acquis avec une réalité de terrain. Aussi, je vais dans cette partie m'attacher à décrire des situations de classe que j'ai observées lors de mon stage. Ces dernières seront exposées de façon à faire ressortir les caractéristiques réelles des élèves ainsi que leurs besoins éducatifs particuliers.

La particularité du fonctionnement intellectuel de chacun de ces élèves entraîne une prise en compte de leur singularité, dans la mesure où la réponse à apporter ne peut pas être toujours appliquée à l'ensemble du groupe, mais doit être adaptée à chaque individu en prenant en compte son mode de fonctionnement personnel, ses connaissances et ses compétences.

Une dernière partie sera consacrée aux adaptations pédagogiques à mettre en place pour réduire la situation de handicap générée par ces différentes caractéristiques.

5.1. Une dyssynchronie du développement

Afin d'illustrer la dyssynchronie du développement fréquemment observée chez les enfants intellectuellement précoces, j'ai choisi de développer deux exemples de situation de classe dans lesquels on constate que des élèves démontrent un retard de développement par rapport à leurs camarades au développement typique.

Le premier exemple met en exergue la difficulté de gestion des émotions pour certains de ces enfants par rapport à la maîtrise qu'ils devraient avoir de ces dernières si on les compare à des enfants de la même classe d'âge. Le second montre la difficulté que certains, pourtant âgés, éprouvent pour se repérer dans le temps.

5.1.1. Des émotions envahissantes et difficilement contrôlables

On sait que la gestion des émotions est indispensable pour qu'il y ait une possibilité d'apprentissage, et ce, chez tous les élèves. Or, comme je l'ai dit dans ma partie théorique, l'attention des élèves intellectuellement précoces peut être altérée par des émotions envahissantes ayant des origines internes ou externes.

Ainsi l'un des élèves de la classe de primaire éprouve de grandes difficultés pour venir à l'école et est arraché (au vrai sens du terme) à sa maman lorsqu'elle le dépose. Pendant les premières heures de cours, il ne peut donc pas être en situation d'apprentissage puisque toute son attention est centrée sur son mal-être et sur l'absence de sa mère et le fait qu'elle l'ait laissé seul à l'école, endroit dans lequel il ne voulait pas aller.

Cette situation particulière permet d'explicitier le fait que, parfois, les sentiments et les émotions de ces enfants prennent le pas sur le déroulement des activités quotidiennes et donc sur les apprentissages. Il est indispensable qu'ils apprennent à mettre leurs émotions de côté pour pouvoir consacrer leurs attentions aux apprentissages.

5.1.2. Une difficulté de repère dans le temps

Rappelons que plusieurs auteurs ont montré que le repérage dans le temps peut être une difficulté importante pour certains élèves intellectuellement précoces et avoir des conséquences sur leur scolarisation. En effet, un élève ne pouvant pas se repérer dans le temps va avoir du mal à planifier son travail ou encore à suivre un emploi du temps dans une classe ordinaire.

Cette difficulté sera facilement maîtrisable dans l'enseignement primaire, mais deviendra problématique au secondaire où les devoirs seront demandés non plus d'un jour sur l'autre, mais d'un cours sur l'autre avec une planification des travaux pouvant se faire sur plusieurs semaines.

Un des élèves de l'école, âgé de 9 ans et scolarisé en classe de CE2, rencontre cette difficulté. Il est difficile pour lui de connaître son positionnement dans la journée (matin ou après-midi) et les jours de la semaine ne représentent pas une mesure du temps pour lui. Il est parvenu tant bien que mal, avec l'aide de sa mère, à apprendre l'enchaînement des jours de la semaine, mais ne parvient pas à savoir quel jour nous sommes.

Ainsi, lorsqu'il faut ouvrir l'agenda et noter les devoirs pour le lendemain, réussir à ouvrir la page au bon jour de la semaine lui demande une énergie et un effort de concentration extrêmement important. Je vais illustrer mon propos par un échange que nous avons eu un jeudi. Il ne parvenait pas à ouvrir son agenda à la bonne page, je lui ai demandé :

- Quel jour sommes-nous aujourd'hui ?
 - Je ne sais pas.
 - Où étais-tu hier ?
 - À la maison... Alors on est lundi ?
 - Non, hier, on était mercredi... Alors aujourd'hui quel jour sommes-nous ? ...
- Essaie de réciter les jours de la semaine et de t'arrêter après le mercredi.
- Lundi, mardi, mercredi, jeudi... on était quel jour hier ?

Cet exemple illustre bien la difficulté que peuvent rencontrer certains élèves intellectuellement précoces qui ne sont pas compétents dans tous les domaines de la même manière : cet élève de 9 ans n'a pas réussi à conceptualiser la notion de temps alors même qu'il n'a aucun mal à se repérer dans l'espace et qu'il est capable de faire des dessins en 3 dimensions.

5.2. Une pensée en arborescence

La pensée en arborescence décrite plus haut peut avoir comme conséquence l'ennui pour certaines tâches scolaires. Toutefois, selon l'approche choisie par l'enseignant, l'impact sur l'élève ne sera pas le même. Au cours de mon stage, j'ai souvent observé des comportements d'ennui tels qu'ils sont décrits par plusieurs auteurs.

Témoin cet élève qui, lorsqu'on lui demande de se mettre au travail, répond : « *Je veux bien travailler, mais pour apprendre des vraies choses* ». Cette phrase, sortie de la bouche d'un élève de 5 ans, prend tout son sens lorsqu'on la remet dans le contexte de l'enfant précoce. Cet élève exprime un profond ennui pour les activités ou les tâches qu'on lui propose dès lors qu'il n'en perçoit pas l'intérêt ou qu'il les juge inadaptées à son projet.

L'enseignante a dû lui expliquer que, comme c'était le début de l'année, elle effectuait un bilan de ses connaissances et que, s'il savait déjà ce qu'elle lui demandait, il pouvait répondre très vite comme cela, ils passeraient rapidement à autre chose. L'élève s'est alors mis à faire l'exercice avec une vitesse impressionnante.

Mais par manque de coordination entre les enseignants, l'enseignant de l'après-midi a demandé à cet élève de refaire exactement le même exercice. Celui-ci a de nouveau exprimé sa volonté de ne pas travailler et de vouloir apprendre de vraies choses, mais la réaction de l'enseignant a été différente : il lui a dit que ce n'était pas lui qui décidait de ce qu'il devait faire et que, s'il lui demandait de faire cet exercice, il n'avait pas d'autre choix que de se plier à cette décision. L'élève s'est alors buté et n'a plus rien fait de l'après-midi.

Cet exemple montre qu'au-delà de l'ennui que peut ressentir un élève quand il est mis face à un exercice qu'il sait résoudre sans peine, la réaction de l'enseignant est capitale. Cette situation est pour moi l'exemple par excellence de l'importance de l'approche à avoir avec ces élèves.

5.3. Une « petite » zone proximale de développement

La « *petite* » zone proximale de développement chez ces élèves induit une peur de l'échec qui se traduit par différents comportements, allant de l'évitement à la crise de larmes. Au cours de mon stage, j'ai pu observer que la plupart des élèves de la classe avaient une telle peur de l'échec qu'elle les paralysait au point qu'ils préféreraient ne pas répondre à une question plutôt que de donner une réponse qui risquait d'être fausse.

J'ai souvent vu que, dès qu'il butait sur un exercice, l'un des élèves de primaire (10 ans) mettait en place une stratégie d'évitement qui consistait à passer à l'exercice suivant ou à changer de matière. Dans la mesure où les élèves travaillaient en autonomie sur la semaine, cela ne posait pas de problème au début. Mais, à la fin, arrivait le moment où il fallait finir son plan de travail et arrivaient les exercices qu'il avait délaissés.

Il a alors mis en place une seconde stratégie qui consistait à se mettre à rêver et à attendre que le temps passe jusqu'à ce que l'enseignant vienne auprès de lui pour recentrer son attention sur l'exercice et lui expliquer ce qu'il n'avait pas compris. Cette peur d'échouer est telle qu'il se mettait systématiquement à pleurer lorsqu'il n'arrivait pas à résoudre un exercice et il devenait alors extrêmement difficile de le lui expliquer, puisque toute sa capacité d'attention restait fixée sur son échec initial.

Mais ce refus de l'échec a eu d'autres manifestations que j'ai pu observer chez cet autre élève (9 ans) : dans cette classe, les exercices sont colorés en vert sur le plan de travail si les réponses sont justes et en orange s'il y a des éléments à corriger. Cet élève choisit délibérément les exercices qu'il sait maîtriser et délaisse les autres. Témoin cette phrase : « *Je ne veux pas faire cet exercice, je vais avoir orange* ».

5.4. Une résistance aux contraintes et frustrations

Lorsque la tâche proposée par l'enseignant aux élèves demande un effort de concentration important sur une longue durée, certains élèves sont découragés et ne s'attèlent même pas à la tâche.

Par exemple, lors d'une séance de calcul, l'enseignant a inscrit une quarantaine d'opérations au tableau que les élèves devaient poser et résoudre. Le seul fait de voir ces calculs au tableau a entraîné un découragement chez la plupart des élèves, qui, sans doute par peur de ne pouvoir arriver au bout de la tâche, ont préféré à peine la commencer.

Dans ce type d'exercice, les compétences des élèves n'ont pas pu être évaluées, puisqu'ils n'ont pas mis en œuvre leurs capacités en calculs, mais découragés par l'ampleur de la tâche, ils ont préféré ne pas l'effectuer.

5.5. Un besoin de tester l'adulte en permanence

Ces élèves sont souvent en tension entre des situations d'étonnement pouvant passer aux yeux des enseignants pour de la provocation et des situations où les élèves recherchent clairement les limites à ne pas franchir dans le but de tester leur interlocuteur. Il n'est pas toujours évident pour l'enseignant de savoir si la remarque de l'élève est sans intention ou au contraire s'il est pleinement conscient de ce qu'il est en train de faire ou de ce qu'il dit.

On trouvera ci-dessous des illustrations de ce qui précède.

Lors d'une situation d'enseignement de la lecture auprès de l'élève de CP, l'enseignante demande à l'élève s'il entend le son « o » dans une suite de mots. L'élève répond : « *Un adulte ne sait rien, non, mais je rêve !* ».

Cette situation peut être interprétée comme une provocation de la part de l'élève qui souhaitait tester l'enseignante ou alors comme un signe d'inquiétude. En effet, l'élève peut être inquiet de voir que cette enseignante pose ce type de questions alors qu'elle est censée tout savoir.

Cependant, à un autre moment, dans une situation similaire d'enseignement de la lecture dans laquelle la liste de mots était remplacée par une liste d'images, l'élève devait reconnaître le son « ou » et dire dans quelle syllabe il se trouvait. Il demande alors à l'enseignante : « *C'est un hibou, ou alors une chouette ?* » sur un ton relativement provocateur.

Dans cette situation l'élève pouvait soit être en recherche de limite ou de test de l'enseignante soit en recherche de réponse puisqu'il avait besoin de connaître la réponse pour pouvoir réaliser son exercice puisque dans la première proposition le son « ou » est en deuxième syllabe alors qu'il est dans la première dans la seconde proposition.

Lors de mon stage, j'ai relevé de nombreuses phrases cocasses telles que « *Je ne suis pas venue pour ranger, je suis venue pour travailler* » ou encore, un élève reprenant l'enseignante qui écrit une consigne au tableau pour le niveau supérieur avec « *Tu descends là, t'écris pas droit.* ».

La remarque qui m'a le plus marquée est la suivante : l'élève n'arrivait pas à se concentrer sur son travail et passait son temps à regarder ce qui se passait derrière lui. Quand l'enseignante lui demande de cesser de regarder derrière lui, il répond le plus naturellement du monde « *Est-ce que je peux regarder sur les côtés ?* ». En classe ordinaire, cette petite phrase aurait sans doute été prise pour de la bravade ou de l'effronterie alors que, connaissant les particularités des enfants intellectuellement précoces, j'aurais tendance à l'attribuer au fait que cet élève souhaitait connaître les règles et les limites, ce qu'il avait le droit de faire et ce qu'il ne devait pas faire.

Cependant, l'interprétation de l'ensemble de ces situations est délicate pour l'observateur dans la mesure où il ne sait pas ce qui se joue dans la tête de l'élève ni dans la relation entre l'enseignant et l'élève.

De plus, la plupart rejettent l'école en tant qu'institution et sont en perpétuelle négociation pour ne pas se plier aux règles de vie et d'apprentissage de la classe et pour ne pas remplir leur rôle d'élève. J'ai observé maintes fois que dès qu'ils ne souhaitaient pas faire telle ou telle tâche, les élèves entraient dans une phase de négociation avec l'enseignant qui pouvait durer bien plus longtemps que le temps nécessaire pour réaliser la tâche. Pour certains, ce temps de négociation semble être une nécessité : ils veulent connaître l'importance de la tâche à effectuer et l'intérêt qu'elle a pour eux que ce soit à moyen ou long terme.

Lors d'un cours d'espagnol en classe de collège, un élève ne souhaitait pas recopier la leçon inscrite au tableau. Il est alors entré dans une phase de négociation et de justification de son comportement. Il a invoqué tout un panel d'excuses allant de la mise en avant de sa bonne mémoire qui rendait alors inutile la prise de note, à sa situation matérielle (pas de feuille, ni de crayon, et même pas de cartable). Puis, après avoir épuisé tous les recours possibles auxquels l'enseignante a avancé successivement des contre-arguments ou a mis le matériel nécessaire à sa disposition, il a finalement copié la leçon dans le calme.

Ce type de situation attire le regard de l'observateur extérieur. En effet, étant donné l'intensité de la négociation, le calme qui lui succède est souvent très inattendu. Cette situation de classe s'est reproduite de façon régulière et, chaque fois, l'enseignant devait contourner les stratégies de contestation mises en place par l'élève pour ne pas effectuer la consigne demandée.

La discussion permet aux élèves d'aller chercher les causes et l'intérêt pour eux de se plier à la consigne ou à la demande de l'enseignant.

Cependant, ces élèves vont aussi déployer des stratégies pour contourner la consigne et ne pas faire l'effort qui leur est demandé. Dans ces situations qui les desservent au point de vue des apprentissages, ils vont développer d'autres compétences et mettre en place des stratégies d'évitement.

Lors, là aussi, d'un cours d'espagnol, les élèves du collège étaient en autonomie dans une salle informatique avec pour but l'apprentissage de la reconnaissance de mots espagnols à l'oral à partir de chansons qu'ils devaient savoir écrire de mémoire. Ils étaient placés par deux, connectés à internet avec le choix de différents clips vidéo de chansons en espagnol, sous-titrés en espagnol. Le sous-titrage était à trou et la chanson s'arrêtait dès lors qu'il y avait un mot à trouver pour compléter la phrase. Les élèves devaient alors trouver le mot pour que la chanson continue.

L'exercice était particulièrement intéressant dans la mesure où il était interactif et laissait de l'autonomie dans le choix de la chanson à travailler et le niveau de difficulté souhaité. Cependant, au bout de la deuxième chanson, les élèves avaient réussi à trouver un raccourci au clavier leur permettant de compléter automatiquement le texte.

Cette situation pédagogique pourrait se trouver dans la plupart des classes de collèges avec des élèves poursuivant une scolarité ordinaire, mais je trouve qu'elle illustre bien les stratégies de contournement de la tâche que mettent en place presque systématiquement les élèves de cette école.

Cette difficulté à produire des efforts, déjà exposée plus haut, est extrêmement présente. Il apparaît qu'ils préfèrent passer plus de temps à chercher une stratégie d'évitement – coûteuse en énergie – plutôt que de se confronter aux tâches scolaires, au risque de ne pas apprendre et de se retrouver en situation d'échec comme nous l'avons déjà évoqué.

5.6. Des capacités de mémorisation développées

5.6.1. Entraînant une non-maîtrise des stratégies d'apprentissage

Les importantes capacités de mémorisation de ces élèves peuvent entraîner une non-maîtrise de stratégies de mémorisation, à des niveaux scolaires où les autres élèves les ont eux acquis. Aussi, lorsque leurs capacités de mémorisation instantanées ne suffiront plus, ils se retrouveront démunis et dans l'incapacité de mobiliser des stratégies de mémorisation puisqu'ils ne les auront pas acquises.

En effet, en utilisant leur intuition et leurs facilités, les élèves intellectuellement précoces n'acquièrent pas la notion d'effort intellectuel, ce qui pose souvent problème à l'entrée en secondaire puisqu'ils se retrouvent souvent en grande difficulté face aux informations à intégrer sans avoir appris « à *apprendre* ». On l'aura compris, les enfants intellectuellement précoces ne développeront pas seuls ces stratégies puisqu'ils mémorisent instantanément des images qui leur permettent, jusqu'à la fin du primaire, de se débrouiller sans avoir à mettre de stratégies d'apprentissages ou de mémorisation en œuvre, comme nous avons pu le constater dans les exemples précédents.

On perçoit mieux pourquoi l'apprentissage d'une poésie ou d'une leçon leur demande un effort considérable, notamment parce qu'ils mélangent le sens des verbes « *comprendre* » et « *apprendre* ». Par exemple, lorsqu'ils peuvent expliquer une notion avec des gestes ou en utilisant des exemples, ils croient qu'ils en connaissent la définition, alors que souvent, ils ne sont pas capables de définir la notion en utilisant des termes exacts.

Par exemple, un élève intellectuellement précoce (11 ans) que j'ai suivi en soutien scolaire il y a quelques années devait apprendre une leçon en physique chimie sur les circuits électriques. L'objectif pédagogique était l'apprentissage d'un circuit en série et d'un circuit en dérivation, avec l'existence dans les deux cas d'un générateur et de lampes.

L'élève a souhaité que je l'interroge parce qu'il avait appris sa leçon et se sentait prêt pour l'examen. Lorsque je lui ai demandé la définition d'un circuit en série et d'un circuit en dérivation, il n'a pas su l'expliquer autrement qu'en me faisant des gestes avec ses mains qui ne permettaient pas de comprendre clairement ce qu'il me disait. De plus, il ne connaissait pas les termes techniques attendus, tels que générateur, lampe...

Pour lui, si le circuit fonctionnait c'est que les lumières s'allumaient, mais il n'a pas été capable de me dire que c'est parce que le courant passait. Ainsi il a compris le principe et le but de l'exercice : parvenir à mettre en place deux types de circuits de façon à ce que les lampes s'allument, mais il n'a pas été capable de restituer sa leçon avec les termes exacts et attendus par l'enseignant.

Dans le système scolaire français, ces élèves payent cher la confusion entre « *comprendre* » et « *apprendre* ».

5.6.2. Entraînant une non-maîtrise des stratégies de « *résolution* » ou de « *raisonnement* »

Leurs importantes capacités de mémorisation leur permettent de résoudre des tâches sans mettre en œuvre de stratégies de « *raisonnement* » ou de « *résolution* », comme le montrent les deux exemples suivants :

Lors d'une séance de calcul mental, j'ai observé que les élèves de 8 à 10 ans parviennent à trouver le résultat des calculs à effectuer sans utiliser les stratégies qu'on leur a enseignées comme rajouter un 0 lorsque l'on multiplie par 10 ou simplement la connaissance des tables de multiplication qui leur permettraient de gagner du temps et d'automatiser leur réponse.

Sur l'ensemble de ces élèves, aucun ne connaît ses tables de multiplication, mais tous utilisent leurs propres stratégies de raisonnement qui leur permettent de résoudre la tâche demandée. Toutefois, même si elles leur permettent de réussir, elles s'avèrent peu pertinentes, car elles sont beaucoup plus coûteuses en énergie et en temps.

Un autre exemple illustre le même constat : un élève (9 ans) devait résoudre une opération en utilisant des outils « *aides* », ici, des paquets de 10, de 20 et de 100 pour calculer. Or, il a trouvé le résultat sans utiliser les aides proposées. Cependant, dans l'exercice suivant, il devait distinguer les dizaines des centaines et s'aider pour cela des objets qui étaient classés par paquets de 10 et de 100 dans l'exercice précédent. L'élève a alors été incapable de résoudre cet exercice puisqu'il n'avait pas compris qu'il avait additionné les unités, les dizaines et les centaines dans le premier exercice.

5.7. Une difficulté de compréhension des consignes

Certains des élèves ont des difficultés récurrentes dans la compréhension des consignes qui peuvent aller d'une interprétation trop littérale d'une consigne à sa non-compréhension et entraîner une incapacité pour l'élève à réaliser l'exercice.

Pour la consigne suivante « *encadre le nombre 25* », l'un des élèves (9 ans), après avoir lu attentivement la consigne a dessiné un cadre autour du nombre 25.

L'un des élèves que j'ai pu observer ne parvenait absolument pas à comprendre les consignes, qu'elles soient expliquées en toutes lettres, avec un exemple ou même de manière symbolique. J'ai pu alors travailler avec lui sur plusieurs situations pour les exercices de français.

C'est un élève de niveau CE2 (9 ans), qui présente des difficultés de lecture. Je lui ai demandé dans un premier temps de lire la consigne à haute voix, puis de la répéter à haute voix sans la décoder. Il est parvenu difficilement à décoder la consigne, mais n'a pas réussi à comprendre.

Je lui ai alors lu la consigne en faisant des coupures de sens entre les groupes de mots et en accentuant les éléments importants, mais cela n'a pas suffi à lui faire comprendre ce qu'il devait faire.

Aussi ai-je reformulé les termes de la consigne dans une langue plus adaptée, en lui expliquant avec des mots simples ce qu'il devait faire, en ajoutant parfois des exemples.

Le plus surprenant pour un enseignant confronté à ce type d'élève, c'est l'impression qu'il ne comprend absolument pas ce qu'on lui demande et qu'il est incapable de résoudre la tâche. Mais au moment où l'élève comprend, il s'exclame « *Ohh, mais c'est que ça ? C'est trop facile !* », et le travail est effectué très rapidement et très souvent de manière juste.

Cependant, au-delà des difficultés de compréhension des consignes, cet élève ne peut pas être autonome et peut, comme j'ai pu le constater, rester plus de deux heures à ne rien faire lorsque l'enseignant refusait de venir lui expliquer la tâche.

J'avais alors choisi de ne pas intervenir pour voir s'il allait de lui-même mettre en place une stratégie particulière pour comprendre la consigne ou s'il allait choisir de changer d'exercice.

Il me semble que ces périodes sont génératrices de stress et de remise en question de sa valeur scolaire et personnelle. L'élève se sent submergé par un exercice qu'il se croit incapable de faire par manque de connaissances ou de compétences alors que son seul problème vient de la compréhension de la consigne.

5.8. Des capacités attentionnelles fragiles

Les capacités attentionnelles de la plupart des élèves intellectuellement précoces sont fragiles et contribuent à les détourner de la tâche scolaire. Il est difficile de capter leur attention, et celle-ci peut s'évader rapidement, que la distraction vienne d'un élément interne (une pensée négative ou positive) ou externe, par un son, un camarade, ou un élément se situant dans leur champ de vision.

Par exemple, l'école étant située à côté d'une gare, les fenêtres de la classe de primaire donnent sur les voies. Lorsque les volets sont relevés, une grande majorité des élèves est distraite à chaque passage de train. Ils relèvent la tête, regardent passer le train, puis partent dans leurs pensées. Généralement, l'un d'eux produit un commentaire sur la couleur du train ou sa fonction (TGV, train de marchandises), ce qui entraîne les autres n'ayant pas été attirés par le train à tourner à leur tour la tête pour regarder le train dont il est question.

La réponse apportée est une réponse unique pour l'ensemble du groupe : le bas de chaque fenêtre a été brouillé pour qu'ils ne puissent pas voir les passages des voitures et des piétons, mais parfois le haut des volets doit aussi être fermé pour qu'ils ne puissent plus voir passer les trains. Cette stratégie vise à les aider à se concentrer sur les tâches et les activités qu'ils sont en train de réaliser.

Un autre exemple m'a particulièrement marquée :

Un des élèves de la classe peut fréquemment et pour une durée indéterminée « *rentrer dans son monde* » et s'inventer alors une vie imaginaire et des personnages qu'il représente par sa règle ou ses crayons. Dans ces moments-là, il est imperturbable et peut passer jusqu'à 2 ou 3 heures à faire voler un avion, ou colorier sa règle à l'encre.

Ce qui peut être relativement perturbant pour quelqu'un de l'extérieur, c'est l'intensité avec laquelle cet élève se coupe de ce qui se passe autour de lui. J'ai pu observer que l'enseignant avait beau l'interpeller, il semblait ne pas entendre et ne plus voir ce qui l'entourait y compris quand on entrait dans son champ de vision. Le seul moyen de reprendre le contact avec lui pour recentrer son attention sur la tâche ou l'activité était de venir près de lui, de le toucher pour le ramener à sa situation d'élève, puis dans un deuxième temps, de lui expliquer l'exercice à effectuer et de rester à côté de lui jusqu'à ce qu'il se remette au travail.

On touche ici une des difficultés des enseignants face à ce type de comportement, avec la nécessité d'une patience constante afin de recentrer de manière permanente l'attention de cet élève sur la tâche qu'il est en train d'effectuer. Mais aussi une problématique temporelle puisque l'enseignant ne peut pas rester à côté de chacun des élèves pour les faire travailler.

Une autre des caractéristiques de ces élèves, liée à l'attention, concerne l'écoute de consignes ou de cours à destination d'un groupe. Une des difficultés majeures et permanentes que j'ai observée est la difficulté d'attention pour suivre le cours. Or, en classe ordinaire, 80 % des consignes et des cours se font à destination du groupe classe. On trouve ici, une des explications de l'échec de ces élèves en classe ordinaire. À cela, s'ajoute un effet d'énervement pour l'enseignant, qui doit alors réexpliquer à un seul élève les consignes ou le cours qu'il vient d'expliquer à l'ensemble de la classe.

Un autre des élèves (9 ans) a des difficultés pour se concentrer sur les tâches et les activités lorsqu'elles sont effectuées en collectif. Au-delà de rêveries passagères, il a du mal à contrôler son attention lorsque des leçons sont à suivre au tableau, ou que les consignes sont données à tous.

Par exemple, lorsque l'enseignant demande à tous les élèves de prendre leur cahier de mathématiques (en excluant ses difficultés de repérage et en l'aidant à identifier le cahier de mathématiques), lorsqu'il revient à sa place avec le cahier et que l'enseignant lui demande de l'ouvrir à une page donnée, il n'aura pas compris la consigne et il faudra la lui répéter de manière individuelle pour être sûr d'obtenir toutes ses capacités attentionnelles.

Cette difficulté de concentration et de compréhension des consignes adressées à l'ensemble de la classe met donc cet élève particulièrement en difficulté dans une classe ordinaire dans la mesure où il nécessite une attention individuelle pour l'aider à suivre le rythme commun.

De plus, les élèves intellectuellement précoces ont tendance à répondre hors sujet aux différentes questions. En effet, leur pensée en arborescence se développe dans plusieurs directions en parallèle, ce qui entraîne de nombreuses associations d'idées. Il est donc difficile de recentrer leur attention et leur pensée sur ce qui leur est demandé. Cette difficulté s'explique aussi sans doute par leurs difficultés attentionnelles.

Par exemple, en cours d'anglais, l'enseignante souhaite que les élèves écrivent et décorent une page avec leur nom et leur date d'anniversaire en langue anglaise en leur laissant le choix de la couleur de leur feuille cartonnée.

L'un des élèves (9 ans), après avoir commencé à souligner son nom et sa date de naissance, trouve que l'une de ses lettres ressemble à un monstre et se lance alors dans la mise en scène d'une bataille entre les gentils et les méchants. Ainsi, à la fin de la séance, son nom et sa date de naissance ne sont plus visibles et sa page ressemble à un gribouillage avec la zone de combat, les missiles et les tirs dans tous les sens.

5.9. Des difficultés d'organisation

Nous l'avons vu dans la première partie, les difficultés organisationnelles sont l'une des caractéristiques des élèves intellectuellement précoces qui impactent le plus le travail scolaire collectif.

Par exemple, l'un des élèves de la classe (9 ans) ne parvient pas après plus d'un mois de cours à identifier son cahier de mathématiques de son cahier de français. Lorsqu'on lui demande de prendre son cahier de mathématiques, il se dirige vers son casier et reprend un à un ses cahiers pour les ouvrir et regarder quelle matière est indiquée. Il n'a mémorisé ni les codes couleur ni les codes de formes (taille, spirales, classeurs...). Ainsi, certains de ses exercices de mathématiques se retrouvent dans son cahier de français et vice-versa.

5.10. En conclusion

Lorsque l'on met en parallèle les caractéristiques et les besoins éducatifs théoriques des élèves intellectuellement précoces avec des situations pédagogiques concrètes, on constate de nombreuses similitudes.

En effet, les caractéristiques décrites par les différents auteurs semblent correspondre à la réalité de terrain telle que je l'ai observée au sein de cette école pour élèves intellectuellement précoces. On retrouve ainsi les principales caractéristiques de ces élèves qui ont des conséquences sur la plupart des situations scolaires : la peur de l'échec, l'ennui, le refus de la contrainte ou de la frustration ou encore des difficultés organisationnelles.

Cependant, on trouve certaines caractéristiques évoquées de manière plus marquée chez certains élèves qui ont besoin, plus que d'autres, d'adaptations pédagogiques spécifiques. Je fais ici référence aux difficultés plus particulières de repérages dans le temps ou aux difficultés attentionnelles qui varient selon les élèves.

Aussi, après avoir évoqué les caractéristiques de ces élèves et leurs interactions au sein de la classe, convient-il de s'interroger sur les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre afin de répondre à leurs besoins éducatifs particuliers.

6. Des propositions pédagogiques en réponse aux besoins éducatifs particuliers de ces élèves

Les propositions pédagogiques en réponse aux besoins éducatifs particuliers de ces élèves sont multiples et ne pourront pas s'appliquer à tous étant donnée l'hétérogénéité de leurs caractéristiques. Je commencerai par évoquer les situations qu'il conviendrait de proscrire parce qu'elles mettent généralement les élèves intellectuellement précoces en difficulté, pour ensuite parler de l'organisation et des choix pédagogiques mêmes, avant de recentrer mon propos sur des situations pédagogiques spécifiques que j'ai, pour la plupart, pu observer.

6.1. Des situations de classes à proscrire

Cette partie est consacrée aux différentes situations de classes qu'il faudrait proscrire parce qu'elles fatiguent inutilement l'élève intellectuellement précoce ou le mettent en difficulté. Celles-ci sont d'une manière générale à proscrire pour l'ensemble des élèves, mais sont particulièrement cruciales pour de nombreux élèves intellectuellement précoces.

6.1.1. Les situations d'écoute et de corrections collectives

Les corrections collectives sont des moments délicats et fatigants pour ces élèves dans la mesure où ils doivent rester concentrés pendant un laps de temps relativement important, pour assister à la correction d'un exercice auquel ils ont répondu correctement.

Certes, cette situation est valable pour tous les élèves, mais elle est particulièrement à éviter pour ceux qui sont intellectuellement précoces dans la mesure où, s'ils ont réussi l'exercice demandé, ils n'ont pas besoin de cette correction collective. S'ils ont échoué, ils auront beaucoup de difficulté à discriminer les informations pertinentes pour ne relever que celles qui les concernent et sur lesquelles il faut qu'ils travaillent. Un travail de réexplication sera alors presque systématiquement nécessaire et il devra être réalisé dans une relation duelle afin que l'élève comprenne pourquoi son exercice est faux et qu'il puisse ajuster sa façon de faire.

6.1.2. La linéarité d'un cours « magistral »

Écouter un cours magistral est compliqué et demande un effort d'attention pour ces élèves, comme nous avons pu le voir plus haut. Cependant, plus que le cours donné à l'ensemble de la classe, c'est sa linéarité qui leur pose problème.

En effet, le fait de partir d'un point A et de dérouler le raisonnement étape par étape pour arriver à un point B est extrêmement difficile à suivre pour un élève intellectuellement précoce dont la pensée est structurée en arborescence. Il aura besoin de prendre des chemins différents pour comprendre et se demandera pourquoi ils n'ont pas été choisis *a priori* par l'enseignant.

Un cours linéaire ne lui permettra pas d'acquérir des connaissances, car il ne pourra pas s'en tenir au savoir qu'on lui inculque, il faudra qu'il l'ait élaboré lui-même pour ensuite approuver la théorie ou la notion à apprendre.

De plus, le déroulé d'un cours alors que l'élève ne sait pas où l'enseignant veut l'amener est compliqué à suivre pour un enfant intellectuellement précoce. Il vaut souvent mieux montrer l'aboutissement du raisonnement avant de le démontrer pour susciter la curiosité de l'élève et maintenir son attention durant toute la durée du cours (Hubert, 2012).

Cette idée rejoint le fait que les élèves intellectuellement précoces ont des difficultés à appliquer simplement un mécanisme parce qu'on leur explique qu'il faut faire comme cela, ils ont besoin de comprendre avant de mettre en œuvre.

6.2. Des choix pédagogiques et organisationnels spécifiques

Des solutions de deux types peuvent être proposées : pédagogiques et organisationnelles.

6.2.1. Un rythme et une organisation adaptés

L'organisation des apprentissages au sein de la classe est essentielle de manière à allier des temps d'apprentissages scolaires à des apprentissages plus créatifs. Il est important d'alterner les moments de travail individuel avec des moments de travail collectif et des moments de travail actifs.

En effet, un temps d'activité manuelle, créative ou sportive doit être dégagé de manière à ce qu'ils puissent laisser libre cours à leur imagination et dépenser leur énergie.

De même, si des temps d'échanges collectifs ou individuels sont importants, il est cependant nécessaire d'établir des règles de communication au sein du groupe de manière à ce que chacun puisse s'exprimer et que le discours ne transite pas seulement du professeur à l'élève, mais qu'il y ait une interaction avec l'ensemble de la classe (Hubert, 2012).

De plus, l'alternance des apports pédagogiques scolaires avec des apports périphériques (théâtre, sophrologie, échecs, philosophie...) permettra de répondre à leur besoin d'être stimulés de manière permanente avec l'abord de nouvelles notions. Par exemple, l'utilisation des nouvelles technologies (Hubert, 2012) peut leur permettre d'aborder les apprentissages *via* un outil ou support différent. En effet, cela peut leur permettre de sortir de leur environnement scolaire habituel, mais aussi de ne pas être pénalisés par leurs difficultés d'écriture, pouvant venir autant de l'enseignant que de leurs propres frustrations lorsqu'ils ne parviennent pas à avancer aussi vite dans la graphie ou la restitution écrite que leur raisonnement.

Pour finir, l'autonomie laissée aux élèves dans les apprentissages scolaires est indispensable (Hubert, 2012), notamment pour éviter les écueils que nous avons abordés plus haut, tels que les corrections collectives, mais doit être encadrée de manière à ce qu'un élève ne se retrouve pas démuni devant un exercice, à ne rien faire pendant un certain temps.

6.2.2. Un travail de méthodologie scolaire indispensable

Associé à cette organisation adaptée, il semble qu'un travail sur la méthodologie soit indispensable pour ces élèves. Il est en effet important de consacrer une partie de la journée à leur apprendre à structurer leur cahier, leur cartable, à prendre leurs agendas, à ranger leurs affaires...(Hubert, 2012). Pour cela, plusieurs solutions sont possibles.

Pour l'organisation de la prise de notes, les cahiers peuvent être, dans un premier temps, privilégiés de manière à éviter le traitement des intercalaires et le classement des feuilles de manière aléatoire.

Un travail sur la prise de note est aussi à effectuer. J'ai en effet pu constater que la tenue du cahier est un apprentissage délicat pour ces élèves qui ne savent pas à quelle ligne commencer, quand aller à la ligne ou encore, de quelle couleur ils doivent écrire.

Pour finir, il peut être opportun de ne pas systématiquement sanctionner la présentation qui n'est pas l'objectif pédagogique initial recherché par l'enseignant (Hubert, 2012). Il revient alors à l'enseignant d'adapter la tâche demandée, en dispensant éventuellement l'élève d'une partie de la recopie et en enseignant l'apprentissage de la graphie pour cet élève, même si celui-ci parvient déjà à résoudre des tâches de grammaire d'un niveau de classe supérieure au niveau de classe correspondant à son avancée en graphisme.

6.2.3. Des adaptations des attentes et exigences aux besoins et capacités de ces élèves

Comme ces élèves ont des difficultés et des facilités sur des terrains d'apprentissage qui leurs sont propres, il convient d'adapter les exigences et les pratiques à chacun d'entre eux. L'adaptation peut être mise en place tant par l'élève lui-même que par l'enseignant.

6.2.3.1. Des adaptations mises en place par l'élève

L'adaptation peut être proposée par l'enseignant, mais mise en place par l'élève en fonction de ses difficultés ou de ses facilités. Il peut ainsi être capable d'évaluer ses besoins et d'adapter son comportement scolaire en fonction.

Par exemple, pour les cours d'espagnol en classe de collège, seuls les élèves exprimant le besoin de prendre des notes le font. Ceux qui estiment pouvoir s'en passer ne sont pas dans l'obligation de recopier le tableau pour certaines notions.

Cependant, les exigences de connaissances et d'acquisition seront les mêmes pour l'ensemble des élèves : certains se rendent alors compte qu'ils auraient dû copier ce qu'il y avait au tableau même s'ils pensaient pouvoir se le rappeler seul, et donc éventuellement modifier leur façon de faire la fois suivante.

6.2.3.2. Des adaptations régulées par l'enseignant

L'autonomie laissée dans les apprentissages peut aussi venir de la volonté du professeur qui, lorsqu'il se rend compte que la notion est acquise par l'élève, peut le dispenser de faire la fin de l'exercice ou l'exercice suivant consacré à la même notion. Trois exemples concrets illustrent mon propos.

En cours de mathématiques, les élèves de primaire travaillaient sur les fichiers en fonction de leur plan de travail de la semaine. En passant dans les rangs, l'enseignante s'est aperçue que l'un d'entre eux avait acquis la multiplication, elle l'a donc dispensé de faire la suite des opérations et l'a fait passer à la notion suivante.

Ce type d'intervention évite à l'élève de se sentir découragé de devoir effectuer et appliquer plusieurs fois la même notion alors qu'elle est pour lui acquise, et cela lui permettra aussi de passer plus de temps sur la notion suivante ou sur une autre matière dans laquelle il peut être en difficulté (Hubert, 2012).

Le deuxième exemple concerne l'apprentissage de la lecture pour l'élève du niveau CP. À son arrivée, il n'était absolument pas coopérant pour montrer les syllabes ou les sons qu'il savait reconnaître, de ceux qu'il ne connaissait pas. Le matin, l'enseignante a abordé cet exercice en lui disant, qu'elle souhaitait savoir où il en était, de façon à pouvoir avancer dans l'apprentissage de la lecture et que donc s'il savait déjà lire ou reconnaître certains sons, s'il allait très vite, ils ne s'attarderaient pas dessus. L'élève a été coopérant et a montré ce qu'il savait ou ne savait pas faire.

La relation avec ces élèves est primordiale. En effet, d'une part leur montrer qu'on les comprend, qu'on est là pour enseigner, les accompagner et les guider, mais d'autre part, qu'ils sont là pour remplir leur rôle d'élève et pour apprendre. De plus, il est important qu'ils aient conscience que leur mode de fonctionnement est pris en compte. Ainsi, s'ils savent déjà faire un exercice, il faut leur expliquer que le fait qu'ils l'effectuent sans faute permet à l'enseignant de vérifier que la notion est acquise. Cela permettra à l'enseignant de ne pas revenir sur cette notion, au risque d'entraîner un découragement, un profond ennui ou de donner l'impression à l'enfant qu'il n'a pas assimilé la notion.

C'est pour cela que dans l'exemple ci-dessus, poser ces limites à cet élève a été primordial et a permis petit à petit d'établir un bilan de ces connaissances indispensable pour établir la progression à adopter.

Un autre exemple de régulation des apprentissages par l'enseignant porte sur l'adaptation des exercices au niveau de l'élève.

L'élève de CM2 (10 ans) avait des difficultés pour effectuer l'un des exercices en mathématiques. Lorsque l'enseignante a voulu l'aider à comprendre l'exercice, elle s'est aperçue qu'il n'avait pas les pré-requis nécessaires pour pouvoir effectuer correctement l'exercice. Elle a donc pris l'un des fichiers de mathématique de niveau CE2, pour lui faire acquérir les connaissances dont il avait besoin avant qu'il puisse ensuite faire l'exercice qui lui était demandé.

Ces élèves nécessitent une attention particulière dans la mesure où leur mode de raisonnement leur permet de faire une tâche sans qu'ils aient acquis les connaissances requises. Aussi, lorsqu'ils devront, pour résoudre une autre tâche, faire appel à ces mêmes connaissances, que l'enseignant pense « maîtrisées », ils ne pourront pas les mobiliser.

6.2.4. Une approche par l'action ou par le projet

6.2.4.1. Un apprentissage par l'action : entre le jeu de rôle et le mime

L'approche par le jeu permet aux élèves d'apprendre en oubliant qu'ils sont en situation d'apprentissage scolaire. Le but premier étant de les sortir des situations scolaires classiques qui les renvoient souvent à leurs expériences passées. De plus, « *pour l'élève intellectuellement précoce, il [le jeu] est fondamental tant dans sa nature que dans l'aspect ludique que peut revêtir une activité d'apprentissage. ... Les jeux de rôle plus particulièrement permettent à l'élève intellectuellement précoce d'endosser une autre personnalité, d'oublier ainsi sa différence pour mieux l'assumer ensuite.* » (Louis & Ramond, 2007, p. 51)

Les cours de langues sont notamment propices à cette pédagogie active avec, chez l'enseignante observée, un usage fréquent du théâtre et du mime.

Lors d'un cours d'espagnol, le professeur a mis en scène un jeu de rôle avec la rencontre entre deux individus. Elle ne s'est pas contentée de faire dialoguer les élèves entre eux, mais les a fait venir « *sur scène* » et rentrer dans leur rôle avec différents artifices tels qu'un bonnet ou un sac sur l'épaule. Les élèves se sont ainsi retrouvés en situation d'acteur avec la liberté de donner corps et esprit à leur personnage tout en utilisant la langue espagnole.

Cette mise en scène théâtrale a permis à l'enseignante de faire régulièrement des points de grammaire et de vocabulaire en fonction des besoins des élèves lorsqu'ils voulaient exprimer une idée, mais ne savaient comment la formuler.

Cette approche par l'action est aussi utilisée en cours d'anglais avec les primaires.

Au cours de mon stage, j'ai observé un cours dont les objectifs pédagogiques étaient l'apprentissage des différents sports en anglais. Après leur avoir lu le nom de nombreux sports, l'enseignante a demandé aux élèves d'associer le nom d'un sport à l'image correspondante puis leur a laissé 5 minutes pour mémoriser ce nouveau lexique. Elle a ensuite constitué deux équipes et a organisé un jeu de mimes. L'un des élèves devait mimer un sport à son équipe qui devait être capable de le dire en anglais.

Cette pratique pédagogique leur a permis d'acquérir des notions avec un objectif d'évaluation original. En effet, elle ne leur a pas demandé de « *réciter* » les différents mots par cœur par écrit où à l'oral, mais a proposé une évaluation par le jeu, ce qui a stimulé les élèves dans la mémorisation des mots.

Ces idées de pédagogie par le jeu et par l'action sont intéressantes et relativement faciles à développer pour l'apprentissage des langues. Cependant, l'utilisation de ce type de pédagogie peut donner l'impression à certains élèves qu'en les faisant jouer on les infantilise en leur proposant une pédagogie « *au rabais* ». Mais elle peut aussi être contre-productive dans la mesure où certains élèves ne sont pas conscients de ce qu'ils sont en train d'apprendre et d'autres pourront à l'avenir refuser de s'investir dans des tâches moins ludiques.

6.2.4.2. L'apprentissage par le projet

Une des techniques souvent utilisées avec ces élèves est la pédagogie de projet. En effet, ils ont besoin d'avoir des objectifs à long terme autre que leur enrichissement personnel ou le passage dans le niveau supérieur. C'est pour cela que ce type de pédagogie les pousse à se dépasser et à porter un intérêt différent à l'apprentissage. C'est une pédagogie que l'on peut qualifier de pédagogie de détour dans la mesure où les élèves vont avoir comme motivation finale la réussite du projet.

Par exemple, en cours d'histoire et de géographie, l'enseignante a choisi de travailler avec les élèves du primaire sur un projet annuel de création d'un jeu de société avec des questions de géographie et d'histoire qui reprendraient le programme de l'ensemble des niveaux de la classe.

Le premier cours a été consacré à la méthodologie du projet, c'est-à-dire le choix du jeu, le choix de la phase de test à court terme, les règles et la façon dont il faudrait procéder pour le construire. Ainsi, il a été décidé par les élèves de faire un premier jeu pour les vacances de la Toussaint sur le principe du jeu de l'oie, qui leur servirait de test pour mettre en place un jeu sur le principe du Monopoly pour la suite de l'année.

Le fait d'avoir une échéance à court et long terme les aide à se projeter et à avoir une vision concrète de ce que pourra être le jeu et comment ils pourront le mettre en place. Ils ont ainsi un but lorsqu'ils abordent de nouvelles notions en histoire et en géographie et à chaque travail effectué dans ces matières ils mettent de côté différentes questions de connaissance qu'ils pourraient poser au cours du jeu, sans oublier que s'ils tombent eux même sur les questions, ils doivent être capables d'y répondre.

Cette pédagogie du projet pourrait donner naissance à une autre forme de motivation pour certains des élèves, et leur permettrait ainsi d'acquérir des stratégies d'apprentissage. En effet, le fait d'imaginer les questions que l'on pourrait être amené à poser suite à une leçon les amène à construire une sorte « *d'examen type* » auquel ils pourraient être confrontés dans leur scolarité en terme de validation des acquis.

6.3. Des approches spécifiques en réponse aux caractéristiques et besoins éducatifs particuliers

La présentation des différentes caractéristiques des élèves intellectuellement précoces ainsi que de leurs besoins éducatifs particuliers, me permet de m'interroger sur les propositions ou solutions pédagogiques envisageables. Cela permettant d'apporter une réponse à chacune des caractéristiques de ces élèves et surtout à chacun de leurs besoins éducatifs particuliers.

6.3.1. Une pensée en arborescence

Afin de prendre en compte le fonctionnement en arborescence de l'élève intellectuellement précoce, l'une des réponses réside dans l'importance de ne pas simplifier les données d'un exercice, mais au contraire, de les « *laisser brutes* » (Siaud-Facchin, 2012). Ainsi, si l'exercice part d'un cas ou d'un exemple concret, l'enseignant devra le mettre en place sans simplifier les données de base. Par exemple, si l'exercice consiste en un calcul de la surface ou du périmètre d'un terrain de football, même si les données brutes sont complexes pour la résolution du calcul par les élèves, leurs simplifications par un arrondissement des données pourraient entraîner chez ces élèves une « *déconnexion* » avec le cas concret initial. En effet, le fait de simplifier les données en les arrondissant entraîne un risque de perte de lien pour l'élève entre la situation exposée initialement et la tâche demandée.

Pour ces élèves, résoudre le problème consiste à trouver la réponse exacte par rapport à la situation exposée. Si l'un des paramètres est modifié, le sens de l'exercice risque d'être perdu. Ainsi les données ne sont pas à simplifier, mais doivent rester complexes afin d'éveiller leur curiosité. Ils doivent pouvoir se confronter à de nouvelles données, non abordables, dans un premier temps, pour susciter chez eux l'envie de les approfondir (Hubert, 2012).

De plus, pour répondre à leurs besoins, une contextualisation des apprentissages est à envisager pour ces élèves (Siaud-Facchin, 2012). Il est essentiel que l'ensemble des apprentissages prenne sens, ensemble, aux yeux de ces élèves. Aussi, partir d'un exemple concret, leur permet dans un premier temps de poser l'ensemble des questions et des interrogations qu'ils peuvent avoir. Et dans un second temps, leur donnera la capacité de concentration nécessaire pour résoudre la tâche proposée par l'enseignant. Donner du sens aux apprentissages peut aussi passer par l'explication de la conclusion de l'exercice ou du point d'arrivée, avant de leur faire effectuer la tâche dans son ensemble (Hubert, 2012).

6.3.2. Une « petite » zone proximale de développement

La « *petite* » zone proximale de développement présente chez les élèves intellectuellement précoces peut entraîner deux effets : la peur de l'échec et l'ennui.

Aussi, l'apprentissage de la gestion de l'échec et de l'erreur est difficile, mais indispensable pour ces enfants comme pour les autres. Le rôle de l'enseignant est alors capital puisqu'il doit faire comprendre aux élèves l'intérêt parfois de se tromper pour pouvoir apprendre et progresser. Il importe donc de mettre en place des stratégies pédagogiques capables de leur faire accepter que l'erreur fasse partie de l'apprentissage et qu'il n'est pas utile de tout réussir du premier coup.

De plus, afin d'éviter l'ennui chez ces élèves, il est envisageable de prévoir et proposer des approfondissements ou enrichissements sur le thème traité afin d'élargir la réflexion ou de rajouter des paramètres ou des variables plus complexes (Hubert, 2012).

6.3.3. Une résistance aux contraintes et frustrations

Ces élèves, qui, quand ils sont jeunes, comprennent rapidement et souvent sans faire beaucoup d'effort, ont besoin d'apprendre à se confronter à des tâches qui ne sont pas évidentes pour eux et qui leur demandent du temps et la mobilisation de compétences de haut niveau.

Afin, qu'ils centrent leur attention sur la tâche et cherchent à la traiter efficacement, l'enseignant doit être attentif à leur mode de fonctionnement, continuer à les stimuler et à les aider pour ne pas qu'ils se découragent et n'abandonnent pas. Mais il importe aussi de ne pas modifier la tâche dès lors que l'élève la juge « *trop dure* » si l'enseignant la considère comme étant adaptée. Il est, en effet, crucial de leur apprendre à surmonter ces défis en prenant soin de les doter des connaissances, des compétences et des stratégies qui leur permettent de les affronter. Faute de ces enseignements, ces élèves n'auront à résoudre que des tâches qui ne présentent pas de difficultés suffisantes pour être porteuses d'apprentissages.

6.3.4. Un besoin de tester l'adulte en permanence

L'enseignant devra définir clairement ses attentes et poser dès le départ les règles de fonctionnement de la classe ainsi que les limites à ne pas franchir.

Cependant, poser un cadre et des règles stables ne suffit généralement pas. Aussi, lorsqu'un élève enfreint volontairement la règle qu'il connaît pourtant parfaitement, s'oppose ou encore refuse de faire telle ou telle chose, l'enseignant pourra « *cibler ces comportements, les travailler les uns après les autres avec des exigences progressives* » (Hubert, 2012, p.40).

6.3.5. Une non-maîtrise des stratégies d'apprentissage

Les importantes capacités de mémorisation de l'élève intellectuellement précoce entraînent une non-maîtrise de stratégies d'apprentissage pour beaucoup d'entre eux.

Ce constat, une fois connu des enseignants, doit les inciter à proposer systématiquement un enseignement de diverses stratégies même quand ceux-ci ont trouvé la bonne solution. Ils pourront, par exemple, inviter leurs élèves à poursuivre l'exercice en comparant, chronomètre à la main, l'efficacité, la sûreté et la rapidité de plusieurs stratégies pour arriver au résultat. Au terme de cette activité, ils pourront demander aux élèves de classer ces stratégies par ordre de préférence, leur donner un nom et pourquoi pas le prénom de l'élève qui l'a trouvée... Ils pourront aussi changer les données de l'exercice (contenus, structure de la tâche, données...) et demander aux élèves de choisir la stratégie qui leur paraît la plus pertinente et de l'appliquer pour vérifier leur pronostic.

D'autres stratégies peuvent aussi être enseignées telles que les stratégies d'autorépétitions ou encore l'utilisation de la prosodie pour qu'ils parviennent à mémoriser les notions avec les termes exacts.

6.3.6. Une difficulté de compréhension des consignes

La compréhension de consigne est un apprentissage important tout au long de la scolarité (Hubert, 2012). Dès lors, il importe d'enseigner les mots de vocabulaire utilisés le plus souvent et lui apprendre à en extraire des conclusions touchant ce qui est attendu de lui. Mais il est tout aussi important de lier ce travail d'étude lexicale avec celui des stratégies pour que les élèves mettent en lien la nature des consignes et leurs modes de traitement. Par exemple, en comparant la manière dont ils fonctionnent quand ils doivent « *entourer tous les synonymes du mot...* » par rapport à celle qu'ils mobilisent quand ils doivent « *barrer toutes les formes différentes du modèle* ».

6.3.7. Des capacités attentionnelles fragiles

Un des premiers points sur lequel l'enseignant peut agir est la prise de conscience de la difficulté pour l'élève à faire abstraction des informations parasites. Et cela avant de mettre en place des actions permettant d'agir sur leurs capacités attentionnelles.

D'un point de vue pédagogique, l'origine des difficultés attentionnelles est décisive dans la mesure où les réponses pédagogiques seront d'ordres différents.

En effet, s'il s'agit d'une caractéristique propre à l'enfant intellectuellement précoce, c'est-à-dire un facteur personnel, l'enseignant pourra éviter de proposer à ces élèves des tâches en collectif ou leur apprendre à réguler leur attention dans les tâches collectives de manière à réduire le trouble.

Cependant, si ce sont les facteurs environnementaux qui provoquent le trouble (tâches sans intérêt, ennui...), l'enseignant devra chercher à modifier l'environnement de manière à leur proposer des tâches plus complexes qui les intéressent.

Aussi, pour réduire la distraction ou l'agitation tant physique que mentale due à l'ennui, l'enseignant peut mettre en place une organisation pédagogique qui permet d'éviter que les élèves soient désœuvrés, autrement dit proposer à chacun un « *plan de travail* » (cf. pédagogie Freinet) ou un « *programme d'apprentissage personnalisé* ».

Il peut aussi les stimuler en proposant aux élèves des tâches et des activités représentant une véritable difficulté tout en restant auprès d'eux pour leur enseigner les connaissances et compétences requises, les engager dans l'activité, les soutenir et les guider de manière à ce qu'ils acceptent de relever le défi et réussissent à le résoudre (Hubert, 2012).

Conclusion

Les besoins éducatifs et les caractéristiques des élèves intellectuellement précoces tels que décrits théoriquement sont relativement en adéquation avec les situations concrètes scolaires que j'ai pu observer. Cependant, les propositions pédagogiques restent relativement vagues (enrichissement, saut de classes, activités annexes pour éviter l'ennui), mais ne permettent pas de prendre en compte les besoins spécifiques de ces élèves en situation de classe.

En effet, si seuls la différenciation pédagogique et l'enrichissement des contenus suffisaient pour les maintenir dans une scolarité ordinaire, le pas serait relativement facile à franchir pour les enseignants.

Cependant, chez certains, leurs désorganisations, leurs difficultés attentionnelles, leurs perpétuels questionnements sont des éléments qui viennent troubler le rythme d'une classe ordinaire et ralentir l'avancée des autres élèves. Il est donc pour moi nécessaire que l'ensemble des professionnels de l'éducation nationale ait connaissance et conscience de la difficulté pour un enseignant d'inclure au sein de sa classe un enfant intellectuellement précoce.

Je tiens, dans cette conclusion, à changer de regard pour me placer du côté de l'enseignant accueillant au sein de sa classe un élève intellectuellement précoce.

« Aveu d'impuissance, d'incompréhension, effet miroir parfois, peur du changement, difficulté à supporter la différence, confusion entre l'égalité et l'équité dans le cadre d'une différence valorisante.... Voilà ce à quoi l'enseignant se heurte » (Autain-Pléros, 2013, p. 64)

J'ai utilisé et cité de nombreuses fois le livre d'Autain-Pléros, publié en octobre 2013, dont le titre *« Je suis précoce, mes profs vont bien »* permet à lui seul de mesurer la difficulté et le désarroi dans lesquels les enseignants peuvent se trouver à l'accueil d'un élève intellectuellement précoce...

Ce titre pose la question de la place des enseignants et de leur rôle face à ces enfants, en abordant leurs difficultés, et parfois leur besoin de formations et de conseils pour pouvoir adapter leurs enseignements aux besoins éducatifs particuliers des élèves intellectuellement précoces se trouvant dans leur classe.

Je souhaitais donc finir ce mémoire avec une pensée pour eux, en insistant sur le fait que changer le regard sur ces enfants, c'est déjà beaucoup, mais l'adaptation des pratiques didactiques et pédagogiques est essentielle.

Je comprends la difficulté de mettre en place des adaptations, de prendre en compte la singularité de chaque élève et la difficulté à différencier les apprentissages dans des classes toujours trop importantes. J'ai cependant toujours l'espoir que l'on parvienne à ce que « *l'école pour tous* » ne soit pas une école avec un enseignement commun et unique à destination de l'ensemble des élèves, mais une école qui parvienne à enseigner à chacun des élèves en fonction de sa singularité et de ses spécificités, quelles qu'elles soient.

Si par l'écriture de ce mémoire, je suis parvenue à modifier les représentations et changer le regard que l'on porte sur ces enfants, alors il me semble qu'une grande partie du chemin est fait pour un changement des pratiques et des pédagogies.

« S'occuper d'enfants intellectuellement précoces n'a donc rien à voir avec l'élitisme, ou n'est pas dans une démarche d'identification de génies, de prodiges..., démarche qui ne serait de toute façon pas du domaine de l'école. Il s'agit bien de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers d'enfants qui ont un fonctionnement différent, afin d'éviter de les mettre en situation de souffrances ou d'échec, en dépassant d'éventuels préjugés et représentations erronées. Il est question de bienveillance, de reconnaissance de la différence, d'acceptation de cette différence, et d'équité. » (Hubert, 2012, p.27)

Références bibliographiques

- Autain-Pléros, E. (2013). *Je suis précoce, mes profs vont bien*. Lyon : Chronique sociale.
- Bancaud, D. (2013, Septembre 5). École : précoce, vous avez dit précoce ? *20minutes.fr*. Retrieved March 15, 2014
- Bert, J. (2003). *L'échec scolaire chez les enfants dits surdoués* (5^e édition revue et augmentée.). Ville-sur-Jarnioux
- Delaubier, J.-P. (2002, Janvier). *La scolarisation des élèves intellectuellement précoces*, rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale. Retrieved April 13, 2014
- Didier-Courbin, P. & Gilbert, P. (2005). Éléments d'information sur la législation en faveur des personnes handicapées en France : de la loi de 1975 à celle de 2005. *Revue française des affaires sociales*, n° 2(2), 207–227.
- Hubert, S. (2012, Avril). *Les élèves intellectuellement précoces : Comprendre, repérer, aider*. Ile de la Réunion : Inspection ASH.
- Lebihain L. & Tordjman S. (2006). « Approches psychopathologique et thérapeutique des enfants surdoués ». In T. Lubart (coord.), *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*. Rosny-sous-Bois : Bréal, p.186-213.
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, 2005-102 (2005).
- Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, 75-534 (1975).
- Louis, J.-M. (2010). *Mon enfant est-il précoce ? Comment l'aider et l'intégrer en famille et à l'école*. Paris : Inter édition Dunod.
- Louis, J.-M. & Ramond, F. (2007). *Scolariser l'élève intellectuellement précoce*. Paris : Dunod.
- Lubart, T. (coord) (2006). *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*. Rosny-sous-Bois : Bréal, p. 12-29.
- Paour, J.-L. (2014). Postface – Une approche critique, dynamique et intégrative sur les handicaps. In M. Jover (Éd.), *Psychologie et handicap* (pp. 189-198). Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.

- Revol, O. (2006). *Même pas grave L'échec scolaire ça se soigne*. Paris : Jean-Claude Lattès.
- Shi J, Tao T, Chen W, Cheng L, Wang L, et al. (2013). *Sustained Attention in Intellectually Gifted Children Assessed Using a Continuous Performance Test*. PLoS ONE 8(2): e57417. doi:10.1371/journal.pone.0057417
- Siaud-Facchin, J. (2008). *Trop intelligent pour être heureux ? l'adulte surdoué*. Paris : Odile Jacob.
- Siaud-Facchin, J. (2012). *L'enfant surdoué : l'aider à grandir, l'aider à réussir* (Nouvelle éd.). Paris : Odile Jacob.
- Terrassier, J.-C. (2004). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante* (6e éd. actualisée.). Paris : ESF.
- Thomazet, S. (2010). *L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !* Trisomie 21(63), p.4-5.
- Tordjman, S. (2005). *Enfants surdoués en difficulté : de l'identification à une prise en charge adaptée*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Vaivre-Douret L. & Jambaqué I. (2006). « Approche développementale et neuropsychologique des enfants à "hautes potentialités" ». In T. Lubart (coord.), *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*. Rosny-sous-Bois : Bréal, p.117-136.
- Zenasni F. & Mouchiroud C. (2006). « Aspects socio-émotionnels du haut potentiel ». In T. Lubart (coord.), *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*. Rosny-sous-Bois : Bréal, p.137-161.

Table des matières

Introduction	6
1. D'une place pour les enfants intellectuellement précoces à leurs identifications	9
1.1. Quelle est la place des enfants intellectuellement précoces dans l'école française aujourd'hui ?	9
1.1.1. D'une conception de handicap à celle de besoins éducatifs particuliers	9
1.1.1.1. La naissance d'un concept de besoins éducatifs particuliers	9
1.1.1.2. Une évolution législative en trois temps	10
1.1.2. D'une législation pour tous à une législation spécifique.....	11
1.2. De la désignation des enfants intellectuellement précoces à leurs identifications	12
1.2.1. Quels termes utiliser pour désigner les enfants intellectuellement précoces ?.....	12
1.2.1.1. Enfant surdoué ou doué	13
1.2.1.2. Enfant prodige.....	14
1.2.1.3. Enfant à haut potentiel	14
1.2.1.4. Enfant intellectuellement précoce	15
1.2.2. Comment identifier les enfants intellectuellement précoces ?	16
1.2.2.1. La nécessité d'un test d'intelligence	17
1.2.2.2. Une nécessité qui n'est cependant pas restrictive	18
2. Des caractéristiques des enfants intellectuellement précoces à leurs besoins éducatifs particuliers	20
2.1. Des caractéristiques intellectuelles liées à la constitution même de l'individu : les apports de la science.....	20
2.2. Des caractéristiques nécessitant la prise en compte de besoins éducatifs particuliers	22
2.2.1. Une dyssynchronie du développement.....	22
2.2.1.1. Caractéristiques.....	22
2.2.1.2. Besoins éducatifs particuliers	23
2.2.2. Une pensée en arborescence	24
2.2.3. Une « petite » zone proximale de développement.....	24
2.2.4. Une résistance aux contraintes et frustrations	25
2.2.5. Un besoin de tester l'adulte en permanence.....	25
2.2.5.1. Caractéristiques.....	25
2.2.5.2. Besoins éducatifs particuliers	26
2.2.6. Des capacités de mémorisations développées	26
2.2.6.1. Caractéristiques.....	26
2.2.6.2. Besoins éducatifs particuliers	26
2.2.7. Une difficulté de compréhension des consignes	26
2.2.8. Des capacités attentionnelles fragiles	27
2.2.9. Des difficultés d'organisation.....	27
2.2.9.1. Caractéristiques.....	27
2.2.9.2. Besoins éducatifs particuliers	28
2.2.10. Des difficultés de repère dans le temps	28
2.2.10.1. Caractéristiques.....	28
2.2.10.2. Besoins éducatifs particuliers	28
2.2.11. Des troubles des apprentissages associés	29
3. Problématisation et hypothèses.....	30
4. Méthodologie et terrain d'étude.....	32
4.1. Le choix du terrain	32
4.2. Données recueillies	32

4.3. Présentation du terrain : une école pour enfants intellectuellement précoces	33
4.3.1. <i>Présentation générale de l'école</i>	33
4.3.2. <i>L'organisation au sein de la classe</i>	34
4.3.3. <i>Les élèves</i>	35
4.2.3.1. Leur origine	35
4.2.3.2. Leurs capacités	35
4.2.3.3. Les élèves du primaire	36
5. Résultats : de la théorie à la réalité	37
5.1. Une dyssynchronie du développement	37
5.1.1. <i>Des émotions envahissantes et difficilement contrôlables</i>	37
5.1.2. <i>Une difficulté de repère dans le temps</i>	38
5.2. Une pensée en arborescence	39
5.3. Une « petite » zone proximale de développement	40
5.4. Une résistance aux contraintes et frustrations	41
5.5. Un besoin de tester l'adulte en permanence	42
5.6. Des capacités de mémorisation développées	45
5.6.1. <i>Entraînant une non-maîtrise des stratégies d'apprentissage</i>	45
5.6.2. <i>Entraînant une non-maîtrise des stratégies de « résolution » ou de « raisonnement »</i>	46
5.7. Une difficulté de compréhension des consignes	47
5.8. Des capacités attentionnelles fragiles	48
5.9. Des difficultés d'organisation	51
5.10. En conclusion	51
6. Des propositions pédagogiques en réponse aux besoins éducatifs particuliers de ces élèves....	52
6.1. Des situations de classes à proscrire	52
6.1.1. <i>Les situations d'écoute et de corrections collectives</i>	52
6.1.2. <i>La linéarité d'un cours « magistral »</i>	52
6.2. Des choix pédagogiques et organisationnels spécifiques	53
6.2.1. <i>Un rythme et une organisation adaptés</i>	53
6.2.2. <i>Un travail de méthodologie scolaire indispensable</i>	54
6.2.3. <i>Des adaptations des attentes et exigences aux besoins et capacités de ces élèves</i>	55
6.2.3.1. Des adaptations mises en place par l'élève	55
6.2.3.2. Des adaptations régulées par l'enseignant	55
6.2.4. <i>Une approche par l'action ou par le projet</i>	57
6.2.4.1. Un apprentissage par l'action : entre le jeu de rôle et le mime	57
6.2.4.2. L'apprentissage par le projet	58
6.3. Des approches spécifiques en réponse aux caractéristiques et besoins éducatifs particuliers	59
6.3.1. <i>Une pensée en arborescence</i>	59
6.3.2. <i>Une « petite » zone proximale de développement</i>	60
6.3.3. <i>Une résistance aux contraintes et frustrations</i>	60
6.3.4. <i>Un besoin de tester l'adulte en permanence</i>	61
6.3.5. <i>Une non-maîtrise des stratégies d'apprentissage</i>	61
6.3.6. <i>Une difficulté de compréhension des consignes</i>	62
6.3.7. <i>Des capacités attentionnelles fragiles</i>	62
Conclusion	63
Références bibliographiques	65
Table des matières	67

Engagement de non plagiat

Je soussignée Loriane Guiboux étudiante en Master 2 Scolarisation et besoins éducatifs particuliers à L'ESPE de Clermont-Ferrand déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publié sur toutes formes de support, y compris internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou ce mémoire.

Date : le 20 juillet 2014

Signature :

Mention du master / spécialité / parcours : Sciences humaines et sociales / Scolarisation et besoins éducatifs particuliers / Accompagner la scolarité des élèves à besoins éducatifs particuliers, professionnels des secteurs médical, social et socio-éducatif

Année : 2013-2014

Nom de l'étudiant : Guiboux Loriane

Titre du mémoire : Enfants intellectuellement précoces au sein du système scolaire : de la théorie à la réalité

Résumé du mémoire : Les questionnements à propos de la scolarisation des élèves intellectuellement précoces se développent depuis quelques années à l'initiative tant des parents, des enseignants que de l'éducation nationale.

Ce mémoire interroge l'efficacité des pratiques pédagogiques mises en œuvre pour les élèves intellectuellement précoces, en prenant pour support 100 heures d'observation participantes réalisées au sein d'une école spécialisée pour élèves intellectuellement précoces. Il propose un état des lieux des principales caractéristiques de ces élèves, des exemples concrets de situation de classe ainsi que des propositions d'adaptations pédagogiques.

Mots clés : élèves intellectuellement précoces, surdoués, haut potentiel, besoins éducatifs particuliers, scolarisation, pratiques d'enseignement, difficultés scolaires, adaptations

Title : Gifted children within the educational system: from theory to reality

Summary:

The questions about the schooling of gifted pupils are developing from several years at the initiative of parents, teachers and even the national education.

This essay examines the effectiveness of educational practices implemented for the gifted pupils. It is based on a 100 hours-observation carried out on a segregated school to gifted pupils. It makes an inventory of these pupils' main features, with concrete examples of classes as well as propositions of pedagogical adaptations.

Keywords: Intellectually precocious, prodigies, gifted child, high potential, special educational needs, schooling, teaching practices, learning difficulties